

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM**

2020-2022

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Karolína Novotná**

**Povinné předškolní vzdělávání dětí se speciálními  
vzdělávacími potřebami v MŠ Liblice**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Hana Fleischmannová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR FULL-TIME STUDIES**

2020-2022

**BACHELOR THESIS**

**Karolína Novotná**

**Compulsory preschool education of children with special  
educational needs in the Liblice Kindergarten**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Hana Fleischmannová

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 22.2.2022

Karolína Novotná .....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Haně Fleischmannové za cenné rady a též děkuji svým respondentkám z MŠ Liblice, jenž se zapojili do výzkumu a poskytli mi důležité informace.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá povinným předškolním vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahuje teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zabývá definicí pojmů: vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, kompetence pedagoga a asistenta pedagoga v mateřské škole, povinné předškolní vzdělávání a specifika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirická část se zaměřuje na charakteristiku dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a na výzkum postupů práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami v Mateřské škole Liblice.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga – kvalitativní výzkum – povinné předškolní vzdělávání – pozorování – rozhovor – speciální vzdělávací potřeby – vzdělávací programy

## **Annotation**

This bachelor thesis deals with compulsory preschool education of children with special educational needs. It contains a theoretical part and an empirical part. The theoretical part deals with the definition of following terms: education programmes for preschool education, children with special educational needs, the competences of a teacher and a teacher's assistant in a kindergarten, compulsory preschool education and the specifics of education of children with special educational needs. The empirical part focuses on the characteristics of a child with special educational needs and on the research of methods of working with a child with special educational needs in the Kindergarten of the Liblice town.

## **Keywords**

compulsory preschool education – education programmes – interview – observation  
– qualitative research – special educational needs – teacher's assistant

## Obsah

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 RVP A ŠVP PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>11</b>
1.1 Kompetence pedagoga a asistenta pedagoga v MŠ .....	12
1.2 Speciální pomůcky a jejich druhy používané v předškolním vzdělávání .....	14
<b>2 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</b>	<b>16</b>
2.1 Dítě s tělesným postižením .....	16
2.2 Dítě s mentálním postižením .....	18
2.3 Dítě se smyslovým postižením .....	19
2.4 Dítě s poruchou chování .....	21
2.5 Dítě s narušenou komunikační schopností.....	22
2.6 Dítě s poruchou učení .....	24
2.7 Dítě mimořádně nadané a talentované.....	25
2.8 Dítě s kombinovaným postižením .....	26
<b>3 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....</b>	<b>28</b>
3.1 Odklad školní docházky.....	29
3.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ .....	30
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>4 POZOROVÁNÍ DÍTĚTE V MŠ LIBLICE .....</b>	<b>32</b>
4.1 Popis výzkumné metody a techniky .....	33
4.2 Charakteristika zařízení MŠ Liblice a ŠVP .....	35
4.3 Charakteristika pedagogů v MŠ Liblice .....	37
4.4 Kazuistika dítěte s odloženou školní docházkou v MŠ Liblice .....	37
4.5 Používané pomůcky ve vzdělávání v MŠ Liblice.....	40
4.6 Postupy práce s dítětem SVP v MŠ Liblice.....	41
4.7 Vyhodnocení výzkumu .....	43
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>48</b>

<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>50</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>53</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>54</b>



## ÚVOD

V současnosti je povinné předškolní vzdělávání vnímáno jako důležitý prvek v socializaci každého dítěte. V případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je povinné předškolní vzdělávání o to více důležité, a to především v rámci rozvoje jejich smyslů a psychických i sociálních dovedností. Proto se bakalářská práce zabývá povinným předškolním vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahuje teoretickou a empirickou část a je rozdělena do 4 kapitol. Hlavním cílem bakalářské práce je charakterizovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, představit jeho problémy v rámci předškolního vzdělávání a zjistit postupy práce s konkrétním dítětem SVP v MŠ Liblice. Dílčím cílem je informovat veřejnost o problematice dětí SVP v předškolním vzdělávání a podat bližší informace o jednotlivých typech poruch a zdravotního postižení, se kterými se můžeme u předškolních dětí setkat.

Obsahem teoretické části je popis RVP PV, ŠVP PV a obecných kompetencí pedagoga a asistenta pedagoga v MŠ. Součástí je také definice speciálních pomůcek a představení některých druhů těchto pomůcek využívaných v předškolním vzdělávání u dětí SVP. Dále také definujeme pojem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a podáváme charakteristiku i problematiku dětí s vybraným druhem postižení. Rovněž zde charakterizujeme pojmy povinné předškolní vzdělávání, odklad školní docházky a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahem empirické části je kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo pozorování dítěte SVP v MŠ Liblice při jeho vykonávaných činnostech a dále zjištění postupů práce s dítětem SVP v MŠ Liblice. Vedlejším cílem výzkumu bylo představit typy speciálních pomůcek používané při práci s dítětem SVP v MŠ Liblice, prezentovat dokument ŠVP MŠ Liblice a zjistit úspěšnost jeho dodržování. Výzkumným místem se tedy stala Mateřská škola Liblice, kde nás po čas naší praxe v tomto zařízení zaujala práce s dítětem trpícím dětskou mozkovou obrnou. Pro zjištění těchto informací jsme zvolili metody rozhovorů, pozorování, kazuistiky a analýzy dokumentů. V rámci tohoto výzkumu byly uskutečněny dva rozhovory se dvěma pedagogickými pracovníky působící v Mateřské škole Liblice, několik přímých i zúčastněných pozorování denních programů, činností a charakterových vlastností dítěte s DMO a také analýza dokumentů. V podkapitolách

empirické části uvádíme charakteristiku: zařízení MŠ Liblice, pedagogických pracovníků a dokumentu ŠVP. Dále představujeme kazuistiku zvoleného dítěte SVP, typy speciálních pomůcek používané při práci s ním a zjištěné postupy práce s tímto dítětem. Součástí empirické části je i charakteristika spolupráce pedagogického týmu při práci s dítětem SVP a v čem ovlivnila práci s dítětem SVP pandemická situace.

V případě dítěte s těžším typem postižení, které vyžaduje velmi individuální práci a vysokou podporu asistenta pedagoga, jsme toho názoru, že je vhodnější zařadit jej do speciální mateřské školy, kde je mu poskytnuta adekvátní podpora. Jsme přesvědčeni o lepším začlenění dítěte do kolektivu dětí s podobným typem postižení a v rámci velmi individuálního přístupu má možnost se rozvíjet v určitých oblastech, jež je schopno zvládnout, a to v míře svých možností i schopností. V případě dítěte s lehčím postižením je možné jej integrovat do běžné mateřské školy, neboť je schopné lépe se přizpůsobit kolektivu dětí bez postižení. Zároveň je pro běžnou mateřskou školu velkým přínosem.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 RVP A ŠVP PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci vzdělávání dětí v předškolním věku je nutné, aby se mateřské školy řídily dle stanových dokumentů. MŠMT České republiky vytvořilo pro mateřské školy dokument RVP PV. Jedná se o rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který ve svém obsahu zahrnuje veškeré podmínky pro vzdělávací a výchovné působení v MŠ. Rámcový vzdělávací program vychází z reálných potřeb dětí. Obsahuje konkrétní plán a cíle, velmi podrobný obsah předškolního učiva s konkrétními hledisky pro vyhodnocení výsledků. Dále obsahuje nabídku rozmanitých praktických i intelektuálních činností pro předškolní děti. Je v něm rovněž uveden návrh prostředků, strategií, pomůcek a metod, jež v rámci vzdělávacího procesu mohou pedagogové MŠ využít. Také je v něm možné najít předpokládané výstupy a výsledky vykonávaných činností, u nichž není povinnost všech těchto výsledků dosáhnout. (Opravilová, 2016, s. 71-74). MŠMT uvádí, že: „*RVP PV je dokumentem směrodatným nejen pro nositele předškolního vzdělávání (pro učitele), ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery.*“ (MŠMT, 2018, s. 5).

Struktura edukačního obsahu v rámci předškolního vzdělávání je rozdělena do pěti velkých oblastí. Jedná se o oblast psychologickou, biologickou, sociálně kulturní, interpersonální a enviromentální. V psychologické oblasti by mělo docházet k podporování psychické pohody, rozvoji jazyka a řeči. Dále se nesmí zapomínat na rozvoj poznávacích funkcí, vůle, citů, učení a poznání. Nezbytným bodem v této oblasti je také podpora tvorby zdravého sebepojetí u každého dítěte. V rámci biologické oblasti by měl být podporován růst a neurosvalový vývoj. Také by se mělo dbát na podporu manipulačních a pohybových dovedností. Rovněž je nutné, aby pedagogové podporovali děti v jejich samostatnosti v rámci sebeobsluhy. V případě oblasti sociálně kulturní by se mělo zaměřit na seznámení dětí s jednotlivými pravidly soužití mezi sebou a tím tak přispět k celkové pohodě v dané třídě. Zároveň by měli být uvedeny do světa umění, kultury, duchovních a materiálních hodnot. Také by mělo u dětí dojít k osvojení si návyků, vytvoření si vlastních postojů a měli by se aktivně podílet na utváření celkové pohodové atmosféry ve třídě. V interpersonální oblasti je nutné

podporovat utváření a postupné upevňování pozitivních vztahů dětí k ostatním dětem i k dospělým osobám. Samozřejmě je také vhodné posilovat vzájemnou komunikaci mezi jednotlivými dětmi. V rámci enviromentální oblasti by děti měli získat základní informace o dění ve světě, životním prostředí a jak o něj pečovat. Podle stanoveného RVP předškolního vzdělávání si potom každá mateřská škola zpracovává vlastní ŠVP předškolního vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání totiž slouží mateřským školám jako podpora pro vytvoření jejich vlastního vzdělávacího programu. Obecně můžeme o RVP PV a ŠVP PV říci, že se jedná o dlouhodobější programy, jež jsou zaměřeny na předškolní děti. Jsou v nich zahrnuty všechny cíle, prostředky i samotný obsah organizovaného, záměrného a plánovaného učení. Oba však musí počítat se spoustou neplánovaných změn, jež v průběhu vzdělávacího procesu mohou i nemusí nastat. Oba tyto programy jsou veřejně dostupnými dokumenty. Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání musí vycházet z příslušného rámcového vzdělávacího programu, ale bere ohled na specifické a konkrétní podmínky jednotlivých mateřských škol. Pod specifickými podmínkami mateřských škol si můžeme představit např. vybavení školy, celková kapacita apod. Zároveň si někteří pedagogové vytvářejí třídní vzdělávací program. Tvorba tohoto programu je nepovinná. TVP slouží výhradně k vlastním potřebám pedagogů. (Opravilová, 2016, s. 71-74).

## **1.1 Kompetence pedagoga a asistenta pedagoga v MŠ**

V rámci vymezení pedagogického pracovníka se jedná o fyzickou osobu, jenž vykonává přímou a záměrnou výchovnou, vyučovací, pedagogicko-psychologickou či speciálně-pedagogickou činnost. V rámci této pedagogické činnosti dochází k přímému působení na osobu, která je pedagogem vzdělávána a vychovávána. Výchovným působením pedagog uskutečňuje a zajišťuje vzdělávání a výchovu konkrétní osoby nebo skupin osob. Jakýkoliv pedagog však musí splňovat určité předpoklady pro to, aby mohl být učitelem. Mezi tyto předpoklady patří zejména bezúhonnost, plná způsobilost k právnímu konání, zdravotní způsobilost a odborná kvalifikace v oblasti konkrétní vykonávané přímé pedagogické činnosti. Také by měl být znalý v českém jazyce. Pedagog mateřské školy svou odbornost získává v rámci ukončení např. akreditovaného studijního programu v oblasti pedagogické vědy či pedagogickém oboru se zaměřením na přípravu pedagogů mateřských škol na vyšší odborné škole, vysoké škole nebo

případně na střední škole „s maturitní zkouškou.“ V případě speciálního pedagoga MŠ získává svou odbornost v rámci vystudování studijního programu speciální pedagogiky. Tento program lze vystudovat na vysoké nebo vyšší odborné škole a teprve pak může speciální pedagog vykonávat přímou činnost s dětmi se speciálními potřebami v MŠ či třídě, pro něž byla zřízena. (Zákon 563/2004, Sb.; online, cit. 2021-12-02).

Po pedagogických pracovnících jsou vyžadována určitá očekávání. Očekává se například významné výchovné působení na děti a výrazné ovlivnění jejich dalšího vzdělávání. Pedagog by měl být pro děti vzorem i představitelem určitých společenských pravidel a vztahů. Měl by umět poradit, vysvětlit, odhalit míru uspokojovaných potřeb u každého z dětí, plánovat i iniciovat aktivity pro děti. Důležitým předpokladem pro práci s dětmi v mateřské škole je autorita učitele. Pro děti je nejpříjemnější přirozená autorita, jenž je založena především na důvěře a která umí dětem porozumět a naslouchat. U rodičů vzbuzuje autoritu pedagog, který je ve své profesi vzdělaný a má slušné společenské vystupování. Do jisté míry zde hraje roli i věk pedagoga. Pedagog MŠ by měl být otevřený, empatický, trpělivý, tvořivý, vyrovnaný a zodpovědný. Důležitým prvkem v pedagogické profesi je také schopnost seberegulace. Zároveň by měl být schopen projevit dobré komunikační a také určité specifické schopnosti, jako je např. hra na instrument, zpěv či sportovní a jiné tvořivé aktivity. Dále se očekává, že pedagog bude dostatečně vybaven znalostí prostředků a metod, jenž může v rámci svého působení v MŠ využít. Pedagog by měl dále oplývat fyzickou a psychickou vybaveností. Také by měl věřit ve svá výchovná působení a ke své práci aktivně přistupovat. Rovněž by měl být schopný najít nová řešení, vytvořit klidné prostředí, komunikovat s rodiči, spolupracovat s dalšími odborníky a umět s dítětem citlivě komunikovat. Je však důležité uvědomit si, že pedagog není jakýmsi hlídačem dětí po dobu, co se jim jejich rodiče nemohou věnovat. Pedagog je odborníkem v rámci otázek předškolního vzdělávání a výchovy. (Opravilová, 2016, s. 186-188).

Mezi předpoklady asistenta pedagoga pro přímou práci s dětmi SVP patří, stejně jako u pedagoga, odborná kvalifikace v daném oboru. Je proto důležité, aby měl vysokoškolské, vyšší odborné nebo střední vzdělání s maturitou získané vystudováním akreditovaného studijního programu se zaměřením na pedagogiku. (Zákon 563/2004, Sb.; online, cit. 2021-12-02). Asistent pedagoga s dětmi pracuje ve spolupráci s jiným

pedagogem a vždy postupuje dle jeho pokynů a postupů. Rovněž zajišťuje podporu dětí za účelem dosažení cílů vzdělávání v rámci přípravy na výuku i během samotné výuky. Mezi jeho činnosti spadá vedení dítěte k co největší možné samostatnosti a tvorba hygienických, pracovních i dalších návyků a činností, jenž se pojí s nácvikem dovedností v sociální oblasti. Mezi kompetence tohoto asistenta je nutné zařadit také podporu, jenž je jeho působením poskytována jinému pedagogovi v rámci vzdělávání dětí se speciálními potřebami, a to v rozsahu podpůrných opatření. Učiteli rovněž pomáhá s organizací a realizací samotného vzdělávání. Při své činnosti také poskytuje podporu dítěti v rámci jeho aktivního zapojování do všech aktivit daného školského zařízení a pomáhá mu s adaptací na školní podmínky. Svou pomocí také ulehčuje jak komunikaci mezi pedagogem a dítětem či skupinkou dětí SVP, tak i komunikaci mezi dětmi bez postižení a dětmi SVP. Rovněž zajišťuje potřebnou pomoc dětem v rámci sebeobsluhy či pohybu v průběhu vyučování. (Vyhláška č.27/2016 Sb., online, cit. 2021-11-07). Obě profese jsou psychicky i fyzicky náročné. U těchto profesí proto často dochází k syndromu vyhoření, v němž jde o úplné duševní a tělesné vyčerpání. Prevencí tohoto vyhoření je umění o sebe pečovat, relaxovat a rozvíjet dál svou činnost. Především je důležité uvědomit si svou vlastní kompetentnost i pocit dobře odvedené práce. (Opravilová, 2016, s. 190).

## **1.2 Speciální pomůcky a jejich druhy používané v předškolním vzdělávání**

Speciální pomůcky slouží jako náhrada neboli kompenzace za chybějící smysl či část těla. Zároveň slouží k dalšímu rozvíjení a posilování všelijakých kompetencí každého konkrétního dítěte v mateřské škole. Jsou uzpůsobeny pro konkrétní děti dle jejich aktuálních potřeb. Díky nim lépe zvládají vzdělávací i výchovný proces. Tyto pomůcky je nutné v mateřských školách využívat v případě, že je u dítěte nebo skupiny dětí patrný snížený výkon v oblastech motorických a kognitivních funkcích. Dále mají potíže v oblastech sociálních, jazykových a komunikačních dovedností. V neposlední řadě mají obtíže v oblastech představivosti a senzuálního vnímání. Speciální pomůcky dětem pomáhají ke snížení závislosti na druhých osobách. Také zmírňují jejich nedostatky, které zapříčiňují snižování jejich výkonů. Některé pomůcky přispívají k rozvoji vzájemné kooperace mezi dětmi. Speciální pomůcky rovněž umožňují dětem

individuální rozvoj i v rámci domácích příprav apod. Rovněž zlepšuje spolupráci mezi pedagogy a rodiči dětí např. v rámci obstarávání neobvyklých pomůcek či podání základních instrukcí o používání pomůcek. Mezi speciální pomůcky, jež mohou být při předškolním vzdělávání využívány, řadíme např. znázorňující pomůcky, vizualizované přehledy učební látky, interaktivní tabule a učebnice nebo notebooky, iPady a tablety se širokým spektrem učebních programů i aplikací pro tvorbu výukových materiálů. Vhodné jsou také pohyblivé a rozložitelné modely, pracovní cvičení, výukové materiály či pomůcky a hry přispívající k rozvoji senzuačního vnímání, sociálních dovedností, předčtenářských schopností, myšlení, grafomotoriky i řeči. (Upol.cz, online, cit. 2022-01-20).

Pedagogové v MŠ se mohou v rámci své profese setkat s dětmi, které mají potíže se zrakem či sluchem. Děti by měli používat brýle, sluchadla, kochleární implantáty a jiné kompenzační pomůcky, které jim umožní lépe vidět a slyšet. Může tak dojít ke zlepšení v osvojování nových věcí a také k lepšímu rozvoji těchto smyslů. Při volbě vhodných pomůcek je možné pomůcky zapůjčit a vyzkoušet. Důležité je průběžně vyhodnocovat momentální potřeby a individuální schopnosti dětí. Děti musí být k používání speciálních pomůcek vedeny a neměli by je zapomínat. Je však zapotřebí, aby se pedagogové naučily speciální pomůcky používat, neboť manipulace s některými typy pomůcek může být složitá. Měli by být v používání technicky náročných pomůcek proškoleni. Rovněž by měli zacházet se speciálními pomůckami opatrně, aby nedošlo k jejich poškození. Při pořizování finančně nákladných pomůcek je možné využít pomoci nadačních fondů, projektů či sponzorských darů. Samozřejmostí je, aby pedagogové v mateřské škole dbali na volbu takových pomůcek, jež jsou adekvátní pro preprimární edukaci. Měli by být také vybírány dle aktuálních potřeb dětí. Důležitou věcí je poté informovat rodiče dětí o jakýchkoliv přínosech užívání konkrétních pomůcek či hraček. Případně jim mohou pedagogové vysvětlit, jak pomůcku používat. Pedagogové by měli vybírat také adekvátní pomůcky, které na určitý čas mohou pomoci dětem v lepším porozumění písmenek či různých situacích. Do vzdělávacího procesu v MŠ mohou pedagogové zařadit např. obrázky se sociálními situacemi, přehlednou tabulku s abecedou atd. Výběr vhodných pomůcek mohou pedagogové konzultovat se speciálními pedagogy. Podle záměru učitele mohou rovněž děti využívat zábavné výukové programy na tabletu. (Upol.cz, online, cit. 2022-01-20).

## **2 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Za děti se speciálními potřebami se považují děti s jakýmkoliv druhem zdravotního postižení a také děti, které jsou zdravotně či sociálně znevýhodněné. (Valenta, 2014, s. 13). Jelikož se bakalářská práce věnuje popisu vzdělávání předškolních dětí se speciálními potřebami, uvádíme následující výčet typů zdravotního postižení či poruch, se kterými se můžeme u předškolních dětí v mateřské škole setkat. Může se jednat o tělesné postižení, mentální postižení, smyslové postižení, poruchy chování, narušená komunikační schopnost, poruchy učení, mimořádné nadání a talent nebo kombinované postižení.

V rámci vzdělávání a výchovy těchto dětí je potřeba spolupráce rodiny a učitelů s odborníky ze specializovaných poradenských zařízení a rovněž i se samotnými zdravotníky. Speciální vzdělávací potřeby vychází z dlouhodobého onemocnění nebo zdravotního postižení. Pro děti SVP jsou zřizovány speciální školy, nebo případně třídy či oddělení v rámci běžných škol. Vzdělávací programy jsou pro tyto děti upraveny. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 388). V následujících podkapitolách jednotlivé typy postižení a poruch detailně rozebíráme. Rovněž v nich podáváme obecnou charakteristiku dětí s jednotlivým typem poruch či postižení a zároveň uvádíme u těchto dětí možnosti jejich edukace i možné nápravy jejich znevýhodnění.

### **2.1 Dítě s tělesným postižením**

Za dítě s tělesným handicapem se považuje dítě, jehož pohybové schopnosti jsou omezeny z důvodu poškození hybného nebo podpůrného ústrojí či jiných organických poškozeních. Musí se však jednat o dlouhodobý či stálý stav. V případě tělesného postižení tedy přetrvávají většinou trvalé tělesné nápadnosti. Vady hybnosti obecně dělíme na vrozené a získané. Mezi nejznámější vady patří periferní a centrální obrny. Tyto typy se liší mírou závažnosti a rozsahem. Dělíme je na částečná a úplná ochrnutí. Nejčastějším svalovým projevem bývá spasticita. U ní můžeme rozlišovat formu hemiparetickou, diparetickou a kvadruparetickou. Hemiparetická forma představuje ochrnutí na jednu polovinu těla. U hemiparetické formy navíc bývá ruka dána v pěst a



takovéto držení se fixuje už od raného věku dítěte. Vývoj dítěte u této formy probíhá nerovnoměrně, neboť dítě upřednostňuje zejména zdravou část těla a postižená část bývá vytěšňována. Tímto postižením bývá také narušena i přirozená dominance končetin. Diparetická forma ztělesňuje často ochrnutí na obě dvě dolní končetiny. Kvadruparetická forma zahrnuje ochrnutí obou horních a obou dolních končetin i celého trupu. (Valenta, 2014, s.106-110). Jako nejčastější příčina tělesného handicapu se bezesporu udává DMO (Slowik, 2016, s. 102). Dětskou mozkovou obrnou se blíže zabýváme v podkapitole 2.8, neboť se k této nemoci pojí i jiné typy postižení.

U dětí s tělesným handicapem se často objevují vrozené vady končetin, poranění míchy či mozku po úrazu a degenerativní nemoci pohybového ústrojí. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 388). Mezi hlavní znaky tělesného postižení se tedy především řadí částečné či úplné omezení pohybu. K postižení pohybového aparátu může dojít několika způsoby. Zejména v případě, že došlo k přímému postižení pohybového aparátu, k poškození periferní nebo centrální soustavy nervů či k postižení došlo v důsledku vývojových vad nebo deformací. Hybnost však může být ovlivněna i důsledkem srdečních onemocnění, byť pohybové ústrojí nebylo poškozeno. Děti v předškolním věku mají velké potíže se socializací, tedy s navázáním vztahů s ostatními dětmi. U každého dítěte je však míra potíží odlišná, a to z hlediska charakterových vlastností a druhu i stupně závažnosti postižení. Navázání kontaktů dětí s tělesným handicapem se svými vrstevníky je dlouhodobým a celoživotním procesem. Utváření i udržení sociálních kontaktů je tedy ovlivněno různými činiteli. Omezená schopnost pohybu předškolním dětem rovněž ztěžuje jejich seberealizaci a uplatnění v sociální skupině ostatních dětí. (Valenta, 2014, s.106-110). Rovněž mají také poškozenou jemnou i hrubou motoriku. V rámci nápravy tělesného postižení zde spolupracují ortopedi, neurologové, fyzioterapeuti a lékařští pracovníci. S nápravou se samozřejmě pojí také rehabilitace. Nutností je také psychologická péče a využívání pomůcek pro usnadnění pohybu. Při vzdělávání těchto dětí pomáhá osobní asistent. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 388).

## 2.2 Dítě s mentálním postižením

Mentální postižení je vývojová porucha, u které dochází ke snížení inteligence jedince. Rovněž dochází ke snížení řečových, poznávacích, sociálních a pohybových schopností. U dětí předškolního věku přináší mentální postižení také nízkou společenskou způsobilost. Mentální postižení je děleno do čtyř stupňů, jejichž diagnostiku provádí psycholog. Rozlišujeme stupeň lehký, u kterého se udává IQ jedince v rozmezí 69 až 50. Druhým stupněm je středně těžký, kdy IQ jedince je v rozmezí 49 až 35. Třetím je stupeň těžký, u nějž je IQ v rozmezí 34 až 20. Poslední stupeň MR je hluboký, kdy hodnota IQ je pod 20. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 389-390).

Příčiny mentálního postižení se dělí na vnější, vnitřní, získané či vrozené. Někdy se také mohou dělit na příčiny ovlivňující vývoj dítěte v době těhotenství, před očekávaným porodem, v průběhu porodu a krátce po porodu. Mezi příčiny mentálního postižení patří dědičnost, genetické faktory či prodělané nemoci matky během těhotenství např. zarděnky. Poškodit plod může i nedostatečná výživa či užívání drog a alkoholu. Rizikovým faktorem pak také bývá předčasný nebo protrhovaný porod a záněty mozku. Vlivem např. chemických vln či záření může dojít k mutacím genů, či ke změnám v počtu chromozomů. Ke změnám počtu jednotlivých chromozomů dochází nejčastěji. Nejznámější vrozený syndrom je Downův, při kterém se nachází tři chromozomy místo dvou na 21. chromozomu. Děti s tímto typem syndromu mívají třetí stupeň mentálního postižení. Mezi obecné projevy dětí s mentálním postižením řadíme např. nedostatečný rozsah prostorového a vizuálního vnímání, zvýšenou závislost na rodičích, zvýšenou potřebu bezpečí, zvýšenou úzkostnost, poruchu sociálních vztahů a komunikace, malou slovní zásobu a nedostatečnou výslovnost některých slov či hlásek. Projevuje se u nich také impulzivnost, agresivita, neurotické reakce, neschopnost sebeovládání, nedostatečné porozumění, rychlé zapomínání, nepřesné vybavování, minimální či neúměrný intenzivní citový prožitek, opožděný psychosexuální vývoj, náladovost, nepřizpůsobivost ke školním i sociálním požadavkům, osvojování nových věcí po několikanásobném zopakování a krátké udržení pozornosti. Předškolní vzdělávání těchto dětí je uskutečňováno jak ve speciálních, tak i v běžných mateřských školách nebo i ve speciálních třídách zřízených při MŠ. Také mohou být zařazeni do mateřských

škol, jež jsou určeny dětem s jiným zdravotním postižením. V mateřské škole speciální dochází k rozvoji všech funkcí, které byly i nebyly postiženy. Především se klade důraz na rozvoj poznávacích funkcí. Značnou pozornost je nutné věnovat neustálému opakování již naučených nových informací. Po dlouhém soustředění je potřeba, aby si dítě na chvíli odpočinulo. (Valenta, 2014, s. 24-37). Děti jsou vzdělávány dle upravených vzdělávacích programů. V rámci komplexní péče o děti s mentálním postižením dochází ke spolupráci speciálních pedagogů s dětskými psychology, fyzioterapeuty, dětskými psychiatry a neurology. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 389-390).

### **2.3 Dítě se smyslovým postižením**

U dětí se smyslovým postižením rozlišujeme dva typy smyslového postižení. Prvním typem je sluchové postižení. Za děti se sluchovým postižením se pokládají děti se zbytky sluchu, děti nedoslýchavé a děti neslyšící (Vališová, Kasíková, 2011, s. 389). V rámci jejich postižení dochází k takové sluchové ztrátě, jež nelze plně nahradit technickými a jinými pomůckami. Zároveň nepříznivě ovlivňuje celkovou životní kvalitu dítěte a dochází k zásadním obtížím v osvojování mateřského jazyka za pomoci náslechu mluvené řeči. Děti rovněž mají problém s celkovou produkcí řeči. Proto se u těchto dětí objevuje veliký problém v komunikaci se slyšícími dětmi. Sluchové postižení může být vrozené nebo později získané. Tato řečová bariéra má zásadní vliv na celkovou psychiku dítěte. Děti mají dále problém se začleněním do kolektivu ostatních dětí. Mezi děti se sluchovým postižením patří všechny děti s jakoukoliv ztrátou sluchu a nezáleží na stupni, druhu ani době vzniku této sluchové ztráty. Velmi podstatným členěním tohoto typu smyslového postižení je dělení na postlingvální a prelingvální poškození sluchu. V prvním případě došlo k poškození sluchu po ukončení již rozvinuté řeči a jazyka. V druhém případě došlo k poškození sluchu před ukončením vývoje mluvené řeči a jazyka. Předškolní edukace těchto dětí probíhá zejména ve speciálních mateřských školách pro děti se sluchovým postižením. Může však také probíhat i v rámci jejich integrace do běžných mateřských škol nebo i speciálních tříd zřizovaných při mateřských školách. V rámci komunikace s dětmi s neslyšícími se využívá prstové abecedy, znakového jazyka nebo také psaním slov. Ke zlepšení komunikace a k lepšímu rozvoji řeči slouží také speciální elektroakustické přístroje, které mohou

nahradit určité poškození sluchu ve vnějším či středním uchu. Patří k nim kochleární implantáty a sluchadla. Čím dříve jsou u dítěte aplikovány, tím je vyšší šance na lepší rozvoj mateřského jazyka. (Valenty, 2014, s. 65-81). Terapií, diagnostikou a celkovým výzkumem sluchových vad se zabývají lékaři z otorinolarynkologie. Diagnostiku poruch řeči a zvukového projevu, jenž je rovněž důležitá pro správný nástup terapie, pak vykonávají foniatři. Část těchto dětí umí přijímat určité množství informací z mluveného jazyka za pomoci zvukových pomůcek. Děti zcela neslyšící se však musí postupně naučit znakový jazyk pro svou komunikaci s ostatními. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 389).

Dalším typem smyslového postižení u dětí je zrakové postižení. Mezi děti zrakově postižené se řadí děti nevidomé, děti slabozraké a děti s binokulárním viděním. Mezi časté příčiny tohoto typu smyslového postižení je dle oftalmologů především geneticky podmíněné onemocnění, vlivy prodělaných nemocí matky v době těhotenství a faktory působící v období porodu či krátce po něm. Tyto příčiny můžeme dělit na funkční, orgánové, získané, vrozené, chronické, akutní a recidivující. Za vznik těžké formy postižení u dětí může vrozený šedý nebo zelený zákal. Děti s těžkým zrakovým postižením, tedy děti nevidomé, mají problém s přijímáním informací vizuálního charakteru. Informace tedy přijímají náhradními smysly, jako je hmat a sluch. Při výchově jsou děti již od malička připravovány na budoucí využívání šesti bodového Braillova písma. Díky tomuto speciálnímu písmu si mohou děti doplnit své informace. Nevidomé děti mají dále problém s prostorovou orientací, se samostatným pohybem i sebeobsluhou. U dětí se slabozrakostí či s poruchou binokulárního vidění jsou vizuální vjemy deformovány, sníženy či omezeny. Z důvodu omezeného zrakového vnímání jsou představy těchto dětí o okolním světě narušeny. Děti jsou v rámci předškolního vzdělávání vzdělávány ve speciálních mateřských školách pro děti se zrakovým postižením, nebo jsou integrovány do běžných mateřských škol. Ve třídě, kam byli děti integrovány, je pak možné snížit celkový počet dětí. A i zde pomáhá asistent pedagoga. Přednostně však pomáhá dětem s těžkou formou zrakového postižení. (Valenta, 2014, s. 86-100). Děti s lehčím zrakovým postižením jsou vzdělávány dle upravených materiálů pro vidící děti a za pomoci speciálních optických pomůcek, jako jsou např. lupy apod. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 388-389).

## 2.4 Dítě s poruchou chování

Podle MŠMT jde o takové chování, které je negativní a výrazně se odchyluje od norem přijatelného chování. Dítě nerespektuje žádná pravidla slušného chování. Přestože takové dítě normy chování chápe, tak je zásadně nepřijímá či se těmito normami řídit nedokáže. Dítě je neschopno své chování ovládat ať už v konkrétní chvíli či trvale. Dle MŠMT je takovéto chování vyznačováno neschopností udržet si sociální vztahy, agresivitou a chováním, které nerespektuje sociální pravidla. (MŠMT, online, cit. 2021-09-11).

Nejčastějšími projevy u dětí bývají označovány krádeže, lhaní, závislost na alkoholu a drogách, útěky, toulání, záškoláctví, šikana, agresivita či sebevražedné jednání apod. Podle míry společenských závažností rozlišujeme chování disociální, asociální a antisociální. Chování disociální zahrnuje nespolečenské a nepřiměřené chování, jenž lze zvládat běžnými výchovnými postupy. Lze ovlivnit např. vzdorovitost, lež a zlozvyky. V rámci chování asociálního se jedná o porušování pravidel stanovených společností. Svou intenzitou však nemusí docházet k překračování právních předpisů. Příkladem může být např. záškoláctví. O antisociálním chování hovoříme tehdy, pokud dochází k protispolečenskému jednání vůči společnosti a dalším lidem. Dochází zde k porušování zákonů, projevující se např. krádeží, násilím nebo vandalstvím. Častou nápravou těchto poruch chování bývá užití terapie. Pomoc poskytuje škola ve spolupráci s dalšími organizacemi. Důležitou pozici zde zastává pedagogicko-psychologická poradna, jenž poskytuje poradenské služby rodičům a pedagogům dětí. U velmi závažných poruch chování nastupuje např. nízkoprahové denní centrum, jenž poskytuje dětem s poruchami chování širokou škálu volnočasových aktivit. Tyto aktivity fungují jako preventivní programy proti společensky nežádoucímu chování a zmírňují projevy poruch chování. Etopedické poruchy se nejčastěji vážou na příčiny podmíněné patologickým sociálním prostředím. Vliv mohou mít také špatné výchovné metody a patologické chování vrstevníků. U řady dětí však mohou být příčinami poruch chování negativní změny v osobnosti nebo hyperaktivita. (Slowik, 2016, s. 137-141).

Pod tuto skupinu lze proto zařadit i poruchy chování spojené s poruchou pozornosti (ADD) a poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). V obou případech se jedná o

vývojovou poruchu. Pro obě poruchy je charakteristický problém spočívající v udržení pozornosti, v organizaci vlastních aktivit, v dokončování zadaných úkolů, v hyperaktivitě, v nevnímání pokynů a v konání určitých pracovních úkonů po delší časový úsek. (MŠMT, online, cit. 2021-09-11). Častou příčinou ADD a ADHD se uvádí genetika, kombinace genetických faktorů či drobné poškození CNS, jenž může vzniknout v období jejího zrání a vývoje. Jednotlivé příznaky ADD a ADHD jsou dlouhodobé a zřetelné již v raném vývojovém období. Projevy u dětí s poruchami pozornosti s hyperaktivitou jsou různorodé. Mezi ty nejtypičtější projevy se řadí nesoustředěnost, netrpělivost, zapomětivost, zvýšená živost, impulzivita, neklid, přetrvávající pohybová aktivita, vykřikování, nepředvídatelné reakce, vyrušování, ukvapenost, ztrácení věcí a věnování pozornosti vícero věcem najednou. (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 16-25).

V rámci výchovy a vzdělávání dětí s ADHD či ADD je velmi podstatné respektovat náladovost a nevyrovnanost v jejich výkonu. Je dobré u těchto dětí vymezovat srozumitelné a velmi jasné hranice. Ze strany pedagoga i rodiče je však nejdůležitější vysoká míra klidu, trpělivosti a tolerance. Zachováním rytmu, klidu a pravidelnosti lze docílit úspěchu v rámci vzdělávání, výchovy i rozvoje těchto jedinců. Ze strany pedagogů i vychovatelů je proto nejvhodnější porozumět tomu, že takové dítě není schopné sedět delší dobu klidně a koncentrovat se na plnění zadaného úkolu. Důležitá je také úzká spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou těchto dětí. (Slowik, 2016, s. 135).

## **2.5 Dítě s narušenou komunikační schopností**

MŠMT definuje narušenou komunikační schopnost jako poruchu zpracování jazykových informací, která zahrnuje poruchu jak na jejich přijímání, tak i při jejich produkci. Mezi komunikační poruchy MŠMT řadí např. afazii, dysfazii, vývojovou dysartrii, dyslalií a mutismus. (MŠMT, online, cit. 2021-09-11). Velmi častou příčinou poruch řeči bývá opožděný vývoj, organické poškození CNS nebo poškození v důsledku např. sluchového, smyslového nebo mentálního poškození. Za obtížnou komunikaci mohou také stát poškozená mluvidla, k jejichž poškození dochází v případě rozštěpů. Na vině může být také nedostatek kladných podnětů, nesprávný komunikační

vzor či psychické faktory. (Slowik, 2016, s. 87-90). Komunikační schopnosti představují pro takového jedince zásadní problém a rovněž významným způsobem ovlivňuje jedincův život i život jeho nejbližších (Valenta, 2014, s.43). V textu níže popisujeme vývojovou dysartrii a dyslalii.

V rámci vývojové dysartrie jde o narušenou motorickou produkci řeči. Při tvorbě řeči dochází k narušení dýchání, výslovnosti i tvorby hlasu. Objevuje se nejčastěji u dětí s DMO. Děti mívají abnormálně snížené nebo zvýšené svalové napětí. Tímto je jejich vývoj mluvené řeči značně opožděn i omezen. U dětí bývá častou příčinou vývojové dysartrie organické poškození centrální nervové soustavy v době těhotenství, v průběhu porodu nebo v raném dětství. Můžeme u nich shledat narušenou koordinaci pohybů i samotnou citlivost úst a zvýšenou tvorbu slin. (Klinická logopedie.cz, online. cit. 2022-02-01).

Naopak dyslalie je porucha výslovnosti jen některých hlásek. Tato porucha se projevuje vynecháním hlásek nebo nahrazením hlásek za jiné. (Slowik, 2016, s. 91-92). Je známá také pod názvem patlavost. Jedná se o odchylky v rámci vývoje artikulace, kdy dochází k nesprávné výslovnosti určitých hlásek. Dítě není schopné hlásku správně vyslovit a obvykle danou hlásku vynechá nebo ji nahradí podobně znějící hláskou. K tomuto narušení často dochází v případě percepčních poruch nebo poruch zrání a vývoje CNS. (Klinická logopedie.cz, online. cit. 2022-02-01). K nápravě všech poruch komunikační schopnosti neodkladně patří logopedická péče. Dítě by mělo v každém případě docházet k logopedovi, který mu pomůže v rámci nácviku jednotlivých hlásek, slabik i slov. I rodiče by měli s dětmi denně procvičovat hlásky, slabiky, slova a jednoduché věty, aby si dítě správný nácvik výslovnosti jednotlivých písmen a slov dobře osvojilo. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 389). Proto je nutné, aby dítě docházelo na intenzivní terapie ke klinickému logopedovi a mělo i v domácím prostředí usilovný trénink. V rámci vzdělávacího procesu se využívá specifických technik a metod. (Klinická logopedie.cz, online. cit. 2022-02-01). Předškolní vzdělávání těchto dětí probíhá v běžných nebo speciálních mateřských školách či ve speciálních logopedických mateřských školách (Valenta, 2014, s. 19).

## 2.6 Dítě s poruchou učení

Termínem poruchy edukace bývají označovány různorodé skupiny poruch, jejichž hlavním projevem jsou obtíže ve školních dovednostech. Školními dovednostmi lze především myslet schopnost psaní, čtení a počítání. Tyto poruchy bývají u dětí nejčastějším typem znevýhodnění. (Slowik, 2016, s.125-126). MŠMT také tvrdí, že v rámci edukačního procesu způsobují vzdělávací obtíže. Příčinou poruch učení bývají nedostatečně rozvinuté schopnosti dítěte. Mezi typické poruchy učení řadíme dysortografii, dyskalkulii, dysgrafii, dyslexii, dyspraxii, dyspinxii a dysmuzii. (MŠMT, online, cit. 2021-09-11). V následujícím textu uvádíme čtyři nejznámější poruchy učení.

Dysortografii pan Slowik popisuje jako specifickou poruchu, projevující se obtížemi v pravopisu. V rámci dysortografie dochází k narušené schopnosti rozlišovat měkké a tvrdé slabiky či sykavky a dochází tak v tomto směru k častým pravopisným chybám. V častých případech se tato porucha objevuje v kombinaci s dysgrafií nebo dyslexií. Oproti tomu dyskalkulie je porucha matematických dovedností. Projevuje se velkou obtíží v rámci práce s číselnými operacemi a je zde narušena i schopnost matematických a prostorových představ. (Slowik, 2016, s.129).

Dysgrafii pan Valenta popisuje, jako specifickou poruchu grafomotoriky. Ačkoli se u dítěte nevyskytuje žádná závažnější smyslová či pohybová vada, tak se s velkou obtíží učí napodobovat tvary jednotlivých číslic a písmen. V psaní jejich tvarů nemá totiž jistotu. Projevuje se křečovitostí v psaní. Dítě nepíše plynule a písmena píše v nadměrně velkém nebo příliš širokém formátu. (Valenta, 2014, s. 57). Postihuje tedy písemnou formu projevu. Písmo bývá velmi nečitelné a rovněž i neuspořádané. V případě dysgrafie má dítě značný problém v zapamatování si tvarů jednotlivých písmen a z tohoto důvodu písmena zaměňuje za jiná podobného tvaru. Rovněž je jeho psaní velmi pomalé a píše se značnou námahou. Dyslexie je naopak vyznačována poruchou čtení. Při ní má dítě zásadní problém v rozeznávání a zapamatování si písmen. Dalším ztížením je neschopnost rozlišovat tvarově podobná písmena. U čtení má dítě potíže s jeho správností, rychlostí a též i s porozuměním samotného textu. Náprava těchto poruch se děje působením specifických technik nebo vhodných běžných či speciálních předmětů. Cílem tohoto způsobu nápravy je dosáhnout zmírnění obtíží s osvojováním



určitých dovedností. Mezi specifické techniky můžeme zařadit slabikování, obtahování, postřehování, hromadné čtení atd. Velkým přínosem je také zapojování co nejvíce možných smyslů. Tomuto přístupu se říká multisenzoriální. Využívá se např. kostek, vyrobených z různých typů materiálů, nabarvené v různorodých barvách a opatřeny například písmeny. V rámci specifických pomůcek se nejčastěji využívá čtecích okének nebo bzučáků pro zdůraznění délek slabik atd. Protože projevy těchto poruch nejsou zcela odstranitelné, je nutné využívání alternativních studijních metod a prostředků. Využívá se např. audiovizuálních materiálů a umožnění dítěti delších časových dotací pro splnění daných úkolů. Předškolní vzdělávání těchto dětí většinou probíhá v rámci integrace do běžné mateřské školy. (Slowik, 2016, s. 129-130).

## **2.7 Dítě mimořádně nadané a talentované**

Psychologové považují za mimořádně talentované a nadané děti takové, jenž při srovnání s jejich vrstevníky podávají mimořádné výkony v určité oblasti činností. V jistých činnostech dosahuje tedy mimořádných výsledků. A právě z mimořádných výsledků a neobvykle skvělých výkonů psychologové usuzují, že mají tyto děti velmi rozvinuté jak intelektové, tak i mimointelektové schopnosti. Velkou roli zde samozřejmě hraje působení prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá. Abychom si přiblížili pojmy nadání a talent, uvádíme zde několik definic toho, jak lze tyto dva pojmy chápat. Někteří autoři uvádí, že nadání je přirozená vlastnost každého jedince. Označení mimořádné je obvykle spojováno s nadprůměrnými dovednostmi a znalostmi v některé intelektuální či jiné oblasti reprezentované ve výuce určitým předmětem. Oproti tomu je talent spjatý v souvislosti se sportovními nebo uměleckými činnostmi a výkony. (Vališová, Kasíková, 2011, s.391-392)

Hovoříme o vrozené schopnosti, jenž je možné identifikovat již ve 3 letech věku dítěte. Talent nebo nadání se s postupujícím věkem dítěte až tak moc nemění. Kladným působením a podpurným přístupem k rozvoji těchto znalostí a dovedností je možné talent či nadání rozvíjet. Dítě pak může dosáhnout obdivuhodných výkonů. Rozlišujeme nadání tělesně-pohybové, hudební, intrapersonální, interpersonálně-sociální, verbálně-lingvistické, logicko-matematické a prostorově-mechanické. (Martoch, Martochová Dudová, 2011, s.3-4). V následujícím textu charakterizujeme tři oblasti nadání.

S verbálně-lingvistickým nadáním je nadaný jedinec velmi dobrý ve čtení i psaní a ve vyprávění různých příběhů. Dítě se nejlépe učí čtením, zapisováním poznámek a posloucháním. Co se týká logicko-matematického nadání, tak to zejména zahrnuje schopnosti numerické. Nezahrnuje ale jen počty, nýbrž také schopnost abstraktního a logického myšlení. Pokud má nadaný jedinec prostorově-mechanické nadání, znamená to, že tento nadaný jedinec má dobré vybavování a zrakovou paměť. Díky tomu lehce zvládá řešit hlavolamy nebo puzzle. Ovšem důležité je talent či nadání správně identifikovat a jeho rozvoj podporovat. Pro výchovu dítěte je identifikace talentu velmi důležitá. Je nezbytné o talent či nadání dítěte pečovat a napomoci dítěti vyrůst v šťastného a samostatného jedince. (Martoch, Martochová Dudová, 2011, s.3-4). Povzbuzovat mimořádně nadané předškolní děti v rozvoji jejich nadání a talentu lze především vhodnými a pozitivními podněty, jak v rodinném prostředí, tak i v běžné či speciální mateřské škole. V rámci jejich výchovy a edukace je důležitý specifický přístup, vnímat jejich zvláštní potřeby a užívat různé pomůcky a metody, které nejsou běžné. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 387-393). Každý jedinec má v konkrétních oblastech potenciální nadání. Závisí na rodičích a učitelích toto nadání objevit a podnítit jeho další rozvoj. (Havigerová, 2011, s. 32).

## **2.8 Dítě s kombinovaným postižením**

V rámci kombinovaného postižení jde o souběh dvou či více různých poruch nebo vad naráz u jediného dítěte. Může se například jednat o mentální retardaci v kombinaci s tělesným nebo smyslovým postižením. Příčinami kombinace různých druhů postižení jsou často genetické anomálie projevující se souborem několika příznaků. Jako příklad můžeme uvést především mozkovou obrnu, známou jako dětská mozková obrna. Jedná se o typ neprogresivního neurologického syndromu, jenž je způsobený lézí nevyvinutého mozku dítěte. Tento syndrom je vrozený. Rozlišuje se spastická a nespastická forma DMO, kdy nespastická zahrnuje ataktickou a dyskinetickou formu. V případě ataktické formy se děti potýkají s poruchami koordinace pohybu a celkové rovnováhy. V případě dyskinetické formy se u dětí objevují nekoordinované pohyby. Tyto pohyby jsou mimovolní a zcela nezáměrné. V rámci formy spastické hovoříme již o výše zmíněné diparetické, hemiparetické a kvadruparetické formě DMO. (Slowik, 2016, s. 102). Mozková obrna se vyskytuje i s dalšími typy postižení jako je např.

mentální postižení, poruchy řeči, poruchy chování, epilepsie i různý stupeň slabozrakosti, šilhavosti či nedoslýchavosti. U dětí se objevuje opožděný vývoj, jenž může být zapříčiněn mentálním postižením nebo z nedostatku adekvátních podnětů. Taktéž dochází k úbytku rozumových schopností, poruchám paměti a pozornosti, snadné unavitelnosti, problémům s reprodukcí řeči a se začleněním do kolektivu ostatních dětí. Častá je u nich také dysartrie neboli porucha správného vyslovování a mývají problém v rozlišování barev, tvarů, velikostí a množství. Jejich reakce jsou na určitou odezvu neadekvátní, neboť nejsou schopny seberegulace. Rovněž se u těchto dětí může projevit ztuhnutí jejich svalů. Díky včasné intervenci se dají následky tohoto zdravotního postižení zmírnit nebo v určité míře i eliminovat. (Valenta, 2014, s.106-110). Dále uvádíme hluchoslepotu. Jde o kombinaci sluchového a zrakového postižení. U dětí s tímto typem postižení se vyskytují různé stupně sluchového a zrakového postižení. Děti mají především problém se získáváním informací vizuální a sluchovou cestou. Dalším zásadním problémem je komunikace s druhými a opravdu v těžších případech i samotná mobilita. (Slowik, 2016, s. 149-153). Edukace těchto dětí probíhá ve speciálních mateřských školách pro hluchoslepe. Pro dorozumívání s těmito dětmi se využívá alternativních způsobů komunikace. (Valenta, 2014, s. 19).

Děti s kombinovaným postižením jsou častěji vzdělávány ve speciálních mateřských školách, ale mohou být rovněž integrovány do běžných MŠ. Aby se děti s tímto typem postižení mohli vzdělávat ve speciálních školách je za potřeby písemné doporučení od školských poradenských zařízení a odborných lékařů. Rovněž s tímto typem vzdělávání musí také souhlasit zákonný zástupce každého dítěte. Vzdělávací a výchovná činnost speciálních pedagogických pracovníků se musí opírat o odbornou pomoc pediatrů a psychologů. Bezprostředně je nutná spolupráce i s rehabilitačními pracovníky. Z hlediska širokého spektra kombinací a převažujících středně těžkých až těžkých forem zdravotního postižení, je potřeba celkové „*biopsychosociální péče*.“ Čím dříve se u dětí začne s rehabilitacemi a bude jim také co nejdříve vystaven individuální plán rozvoje a nápravy, tím větší je šance na zlepšení. (Vališová, Kasíková, 2011, str. 39).

### 3 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Předškolní vzdělávání můžeme charakterizovat jako výchovnou činnost, jenž je přímo zaměřená na děti od 3 do 6 let před zahájením školní docházky. Výchova malých dětí jako taková provázela naše lidstvo nejspíše odjakživa. Nicméně obsah, cíle i metody výchovy prošly v průběhu let značně složitým vývojem. Dosažený cíl či výsledek našeho edukačního působení bychom měli předem plánovat a připravit. Neměl by být nahodilý. Smysl tohoto působení bychom měli řádně promyslet a též vzít v úvahu i další činitele výchovného působení. Mezi činitele každého výchovného a vzdělávacího procesu patří osobnosti vychovávaných jedinců, přírodní i sociální prostředí a především cíl, který jsme si stanovili a k němuž směřujeme. Výchovu dále ovlivňují prostředky zvolené k dosažení cíle, a také my samotní a náš způsob jednání, kterým na děti působíme. Z teorie pedagogiky lze předškolní edukaci chápat jako určitý proces organizovaného a cíleného působení na děti v předškolním věku, jenž by měl děti podporovat, motivovat k dalším činnostem a rozvíjet jejich osobnost. (Opravilová, 2016, s. 10-11.).

Dle školského zákona č. 561/2004 se dále zaměřuje na rozvoj jejich osobnosti, na osvojování si pravidel slušného chování i na rozvoj zdravého citového, rozumového a tělesného vývoje vychovávaných dětí. Dále vytváří prvotní předpoklady pro další návazné vzdělávání a napomáhá k vyrovnávání nerovnoměrností vývoje dětí ještě před nástupem do prvního stupně základní školy. Dle školského zákona je předškolní docházka povinná od začátku školního roku, následující po dni, ve kterém dítě dosáhlo 5 let věku, až do započetí povinného školního vzdělávání. Děti navštěvují mateřské školy, jenž se nacházejí v obvodu nebo mimo obvod jejich trvalého bydliště. Povinné předškolní vzdělávání se uskutečňuje formou pravidelných denních docházek v rámci pěti pracovních dnů, kromě období prázdnin. (Školský zákon 561/2004, online, cit. 2021-11-07).

Předškolní období u dětí je charakteristické hrou, fantazií, nadchnutím se pro různé věci a pro jejich poznávání. Děti jsou v tomto věku velmi živelné, plné energie a značně zvědavé. Je to také období, kdy se očekává, že již dítě dobře ovládá „svůj mateřský

*jazyk.* “ Také jsou v určitých úkonech samostatné, velice bystré, dokáží se soustředit a po určitou dobu udržet pozornost. Též procházejí značnou psychickou změnou, a to především v tom, že vyžadují značnou společnost svých vrstevníků. (Paulínová, Neuannová, 2008, s.72-73). V tomto období tedy dochází ke vzájemné interakci s ostatními dětmi. V procesu interakce dětí hraje velkou roli hra. Díky ní se mezi sebou poznávají a komunikují. (Kopecká, 2011, s, 130). V mateřské škole dítě stráví bez svých rodičů dlouhý časový úsek se svými vrstevníky, se kterými si hraje, komunikuje a učí se vzájemné toleranci a práci ve skupině. Každý člen dětské skupiny nese v sobě různé osobnostní zvláštnosti a děti se učí s odlišnými dětmi vycházet, vzájemně si drobně pomáhat a poznávat se. (Wedlichová, 2010, s. 38). Jsou však i děti, u kterých se i přes normální podmínky, mohou projevit výrazné úzkosti, pochybnosti i neurotické projevy v důsledku zvýšené emocionální nerovnováhy. Pokud rodiče objeví u svých dětí výše zmíněné projevy, je nutné, aby dětem zabezpečili bezpečné, klidné a důvěrné zázemí v domácím prostředí či jim jinak zajistili individuální pomoc a péči. (Paulínová, Neuannová, 2008, s.72-73).

### **3.1 Odklad školní docházky**

V minulosti byl odklad školní docházky vnímán velmi negativním způsobem a často bylo na něj pohlíženo jako na selhání dítěte či rodiny. V rámci nynějšího celospolečenského postoje je odklad čtenou skupinou rodin kladně přijímán. Rodiny jej chápou jako určitou výhodu pro své dítě. Čím bude dítě starší, tím lépe a více bude schopno zvládnout první třídu. Rodiče tímto způsobem uvažování vytváří pro sebe jistotu, že jejich dítě bude pro zahájení povinné školní docházky dostatečně zralé a také připravené, aby obstálo v konkurenci ostatních dětí. Podle školského zákona nastupují do povinné školní docházky šestileté děti. Běžně se však ve třídách setkáváme se sedmiletými dětmi. Dítě však pro svůj nástup do školy potřebuje optimální dosaženou úroveň duševního i tělesného vývoje a musí dosáhnout určitého věku, pro který je připraven na nástup do školy. Zralost a připravenost dítěte pro nástup do školy souvisí se stupněm rozvinutých schopností v tělesných, kognitivních, percepčních, sociálních a pracovních oblastech. Posuzujeme úroveň dosaženého projevu řeči, grafomotoriku, lateralitu, zdravotní stránku dítěte a emocionální i sociální připravenost. Úzce s tím také souvisí připravenost rodiny na nástup dítěte do školy a rovněž i připravenost školy na

příjem dítěte, což může souviset např. s přijetím dítěte SVP. (Opravilová, 2016, s. 176-178). Pokud není dítě po dosažení šesti let věku přiměřeně duševně a tělesně vyspělé, je zákonným zástupcem písemně požádáno o odklad školní docházky. Ředitel dané školy na tuto žádost dítěti odkládá povinnou školní docházku, pakliže je tato žádost doložena o doporučující posudek. Tento posudek vytváří příslušné školské zařízení a odborný lékař či klinický psycholog. Školní docházku může odložit buď o jeden rok, nebo nejdéle do dovršení osmého roku věku dítěte. O této možnosti jsou zákonní zástupci dětí informováni v rámci zápisu na první stupeň základní školy. Pakliže ředitel konkrétní školy rozhodne, že dítěti bude školní docházka odložena, je jeho povinností doporučit rodině či jinému zástupci daného dítěte prozatímní vzdělávání dítěte v jiném školském zařízení. To je uskutečňováno buď docházkou do posledního ročníku MŠ, nebo navštěvováním přípravné třídy ZŠ. U tohoto typu vzdělávání můžeme předpokládat, že napomůže k vyrovnání vývoje dítěte. (Školský zákon 561/2004, online, cit. 2021-11-18).

### **3.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ**

V rámci vzdělávání dětí SVP pomáhají podpůrná opatření, jenž upravují vzdělávací proces a výchovu. Základem, podle čeho lze takoveto děti vzdělávat, je individuální plán vzdělávání konkrétních dětí SVP, znám ve zkratce jako IVP. Podpůrná opatření jsou rozdělena celkem do 5 stupňů z nichž podle vyhlášky č. 27/2016 první stupeň stanovují pedagogové MŠ. Od druhého stupně po pátý stupeň podpůrných opatření stanovují tato opatření školská poradenská zařízení. Ve vyhlášce č. 27/2016 se uvádí, že první stupeň podpůrných opatření zahrnuje malou úpravu hodnocení, metod a organizace vzdělávání. V případě, že poskytovaná podpůrná opatření 1. stupně nebudou k naplňování edukačních potřeb dítěte dostačující, je školou nebo školským zařízením doporučena návštěva školské poradenské instituce. Zde posoudí speciální vzdělávací potřeby daného dítěte a v rámci toho doporučují opatření druhého, třetího, čtvrtého nebo pátého stupně podle množství zjištěných speciálních vzdělávacích potřeb daného dítěte. V rámci vzdělávání dětí SVP je rovněž využíván i individuální vzdělávací plán, jenž má každé dítě SVP nastavený jinak. IVP vypracovává mateřská škola ve spolupráci se ŠPZ dle jejich doporučení, spolu s dítětem a se zástupcem dítěte. Jedná se o závazný dokument k zajištění speciálních potřeb dětí. Musí vycházet ze ŠVP konkrétní mateřské

školy. Samotné IVP potom obsahuje především údaje o dítěti a konkrétním pedagogickém pracovníkovi, druhy a stupně PO, obsahové a časové rozvržení procesu vzdělávání dítěte, informace o změnách vzdělávacího obsahu dítěte a údaje o pedagogických zaměstnancích školy, jenž se na vzdělávání dítěte podílejí. Dále v IVP nesmí chybět informace o úpravách předpokládaných výstupů vzdělávání dítěte, o úpravách forem, metod hodnocení a výuky dítěte. IVP se může dle potřeb dítěte upravovat či doplňovat a jeho naplňování je mateřskou školou a školským zařízením sledováno a jednou ročně vyhodnocováno. (Vyhláška č.27/2016, online, cit. 2021-11-07). Vzdělávání dětí SVP pak může probíhat buď v běžných mateřských nebo speciálních školách (Školský zákon 561/2004, online, cit. 2021-11-07).

Další možností je vzdělávání těchto dětí v rámci speciálních tříd, zřízených konkrétní běžnou nebo speciální MŠ pro děti SVP. V běžné mateřské škole, kam bylo přijato dítě nebo více dětí SVP, je nutné zabezpečit asistenta pedagoga, zajistit speciální pomůcky potřebné pro jejich vzdělávání a nezbytně zažádat o finanční podporu na konkrétní počet dětí SVP k zabezpečení veškerých potřebných prostředků a pomůcek. Velmi podstatným prvkem je spolupráce s rodinou těchto dětí. Dále je povinností připravit kolektiv ostatních dětí na příchod dětí SVP. Tento typ vzdělávání by měl u dětí budovat a upevňovat základy ohleduplnosti, tolerance, přizpůsobivosti k odlišným dětem i mezi sebou a rovněž postavit i základy přijímání jiných typů lidí mezi sebe. V případě jakýchkoliv negativních projevů vůči těmto dětem by měl pedagog dané třídy okamžitě a citlivě s ostatními dětmi projednávat. Může se totiž objevit šikana vůči dětem SVP, kterou je nutno velmi rychle podchytit a řešit. (Sedláčková, online, cit. 2021-11-15). Podle Pacholíka jsou děti bez postižení a děti SVP v rámci vzdělávání v běžných mateřských školách vedené k oboustrannému přizpůsobení se novému kolektivu (Pacholík, 2015, s.15).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 POZOROVÁNÍ DÍTĚTE V MŠ LIBLICE

Cílem výzkumu bylo získat informace o konkrétním předškolním dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami a zjistit postupy práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro získání podrobnějších informací o samotném dítěti SVP a postupech práce s tímto dítětem jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkum, jenž nám umožnil hlouběji proniknout do dané problematiky. Ze stanovených cílů bakalářské práce byly vytvořeny tyto pracovní otázky:

1. Co je specifické pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. V jakých oblastech potřebuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami pomoc?
3. Vyhovuje školní vzdělávací program dětem se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Převládá spíše individuální nebo spíše skupinová práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Výzkum byl zrealizován v Mateřské škole Liblice a uskutečnil se ve dvou etapách. První část výzkumu proběhla v rámci naší dvou týdenní praxe v červnu 2021. Jednalo se o záměrné a zúčastněné pozorování konkrétního dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a analýzy posudku z pedagogické poradny. V rámci toho byly zkoumány charakterové vlastnosti dítěte, oblíbené činnosti, oblast koncentrace a vytrvalosti, oblast komunikace, chování dítěte ve skupině i mimo ni, oblast sebeobsluhy, samostatný pohyb a vlastní i pracovní činnosti dítěte. Ohledně zpracování a zveřejnění získaných poznatků o dítěti SVP byl podepsán souhlas se zákonným zástupcem dítěte.

Druhá část výzkumu proběhla 8. února 2022. V rámci této části výzkumu byly za pomoci dvou strukturovaných rozhovorů zjištěny důležité informace o postupech práce s dítětem SVP a typech speciálních pomůcek využívaných při práci s tímto dítětem. Respondenty se stali dvě pedagogické pracovnice MŠ Liblice. Před zahájením rozhovorů byl s každou respondentkou podepsán souhlas. Respondentky byly seznámeny o účelu poskytnutí důležitých informací, zachování anonymity respondentů i



dítěte SVP v rámci citlivých informací a obeznámeny s tím, že se všemi získanými daty bude pracovat výhradně sama studentka. Rovněž byli požádány o umožnění audionahrávky rozhovorů, s čímž obě respondentky souhlasily. Poté se přešlo k samotné realizaci obou rozhovorů, kdy každá z respondentek byla následně tázána na následujících 6 otázek:

1. Jaká je vaše náplň práce v tomto zařízení?
2. Jak byste charakterizovala spolupráci pedagogického týmu při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Jaké jsou postupy práce s dítětem SVP ve vašem zařízení?
4. Jaké speciální pomůcky ve vašem zařízení používáte při práci s dítětem SVP?
5. Jak s těmito speciálními pomůckami s dítětem SVP pracujete?
6. Ovlivnila vaši práci s dítětem SVP pandemická situace? V čem?

Oba rozhovory byly za souhlasu obou respondentek nahrávány na záznamník v mobilním telefonu. Samotná realizace rozhovorů celkově zabrala 17 minut, kdy jeden z rozhovorů trval 8 minut a druhý trval 9 minut. Získaná nahraná data byla následně přepsána do Microsoft Word v počítači. Doslovný přepis obou rozhovorů celkově trval 60 minut.

Při výzkumném šetření byla také zjišťována úspěšnost dodržování školního vzdělávacího programu MŠ Liblice. Zkoumání úspěšnosti dodržování ŠVP neproběhlo ve stejném čase. Přímé pozorování jednotlivých denních programů se uskutečnilo v době dvoutýdenní praxe v červnu 2021. Následná analýza samotného dokumentu ŠVP proběhla v lednu 2022. Celkový výzkum úspěšnosti dodržování tohoto programu proběhl v únoru 2022, a to na základě spojení poznatků z pozorování a analýzy ŠVP. I přesto, že naše působení v MŠ Liblice bylo krátké, na posouzení úspěšnosti dodržování jejich školního programu tato doba stačila. V navazujících kapitolách podrobně rozebíráme jednotlivé skutečnosti, jež byly v rámci výzkumu získány.

#### **4.1 Popis výzkumné metody a techniky**

Jakýkoliv výzkum je procesem, při kterém se tvoří nové poznatky. V rámci výzkumu jde o plánovanou činnost, při níž se badatel snaží získat potřebná data

k zodpovězení výzkumných otázek. V rámci kvalitativního výzkumu je činnost badatele přirovnávána k práci detektiva. Badatel v rámci své práce rovněž vyhledává, shromažďuje a analyzuje různé důležité informace. Tyto data odpovídají na výzkumné otázky badatele. Sběr informací i jejich následná analýza však v rámci kvalitativního výzkumu zabere velmi dlouhý časový úsek. (Hendl, 2005, s. 30-53). Z výzkumných technik bylo využito pozorování, strukturovaný rozhovor, kazuistika a analýza dokumentu.

V případě pozorování jde o jednu z nejtěžších výzkumných technik sběru informací. Typů pozorování je hned několik. (Švaříček, 2014, s. 142). Pro výzkum bylo zvoleno přímé a zúčastněné pozorování. Přímé pozorování znamená účast badatele na zkoumaném jevu v době, kdy daný jev probíhá. Pozorování zúčastněné poté označuje sledování studovaných jevů v konkrétním prostředí, kde právě probíhají. V rámci něho dochází mezi badatelem a pozorovanými jedinci k určité interakci. Druhou využitou technikou je strukturovaný rozhovor. Obecným cílem rozhovoru je lépe pochopit situaci zkoumaných osob a získat tak důležité informace o zkoumané problematice. Rozhovor je adekvátní spojit s pozorováním. Kombinací těchto dvou metod je badatel schopen vytvořit si celkový obraz o daných situacích a lépe je tak pochopit. (Švaříček, 2014, s. 144-145;158-159). Strukturovaným rozhovorem chápeme typ rozhovoru, jenž probíhá dle předem připravených otázek. Otázky se respondentům pokládají v přesně určeném znění a pořadí. (pf.ujep.cz, online, cit. 2022-02-07). Záznam uskutečněného rozhovoru je nutné následně přepsat. Přepis je však velmi časově náročný. Švaříček uvádí následující: „*Zpravidla deset minut rozhovoru přepisuje badatel 50-60 minut.*“ (Švaříček, 2014, s. 181).

Další zvolenou metodou byla kazuistika, kterou paní HadjMousová definuje jako případovou studii o konkrétním případě. Jsou v ní uvedena veškerá fakta, jež byla během výzkumu zjištěna a skutečnosti o konkrétním případě jsou detailně vypracované. Tím lze do případu proniknout hlouběji, lépe ho pochopit a získat o něm kompletní rozměr. (HadjMousová, online, cit 2022-01-30). Poslední užitou metodou je analýza. V rámci ní badatel zkouší rozdělit celek na jednotlivé části, které poté zkoumá. Snaží se zjistit, jak jednotlivé části samostatně fungují či jaké mají vztahy mezi sebou. (Hendl, 2005, s. 35).

## 4.2 Charakteristika zařízení MŠ Liblice a ŠVP

Mateřská škola Liblice se skládá ze dvou budov a sídlí na okraji Českého Brodu v Liblicích. První budova pro předškolní vzdělávání funguje již od roku 1971. Pro předškolní vzdělávání byla tato budova přizpůsobena z obytné menší vilky a stojí ve velmi prostorné zahradě. Tato budova v sobě zahrnuje jednu třídu s největší možnou kapacitou 18 dětí. Druhá budova byla otevřena až v dubnu roku 2012. Tato budova se nachází v areálu Střední odborné školy Liblice, kdy její přízemní prostory byly zrekonstruovány a upraveny pro preprimární vzdělávání. Mateřská škola Liblice se tak rozšířila. Maximální kapacita této třídy je 28 dětí. Kapacita celé Mateřské školy Liblice je 46 dětí. Mateřská škola však nemá vlastní školní kuchyň. Strava je proto dětem do obou budov MŠ Liblice dovážena ze školní jídelny z Českého Brodu.

Mateřská škola Liblice poskytuje předškolní vzdělávání všem dětem od 3 do 6 let. Rovněž poskytuje předškolní vzdělávání také dětem integrovaným a snaží se pro ně vytvářet příznivé podmínky v rámci jejich vzdělávání. MŠ má již dlouhodobou zkušenost v rámci vzdělávání dětí ŠVP. Dále poskytuje vzdělávání i dětem jiného etnického původu, dětem ze sociálně slabých rodin a také dětem, které jsou dlouhodobě vystavovány velmi duševně náročným situacím v rodině, jako je např. rozvod rodičů. Mateřská škola Liblice chápe inkluzi jako nekončící a dlouhodobý proces. I v tomto případě se tyto děti stávají jedinci, jimž je rovněž v této MŠ potřeba věnovat zvýšenou podporu a péči. MŠ Liblice se důkladně zaměřuje na rozvoj sociálního a estetického cítění dětí, na ekologickou edukaci, sociální učení a podporu zdraví. Mateřská škola nabízí dětem, před jejich vstupem do MŠ tzv. adaptační program, kdy mají možnost v odpoledních hodinách navštívit MŠ a seznámit se tak s kolektivem ostatních dětí, zapojit se do společných činností a seznámit se s prostředím Mateřské školy. Obecným cílem Mateřské školy Liblice je vytvořit pro děti příjemné podmínky, jaké znají doma. Zároveň staví na pravidlu vzájemného respektování, dodržování pravidel společného soužití a vlídného jednání. Náš výzkum byl uskutečněn v prostředí druhé budovy, jenž se nachází v areálu Střední odborné školy Liblice. Proto se zde dále věnujeme popisu druhé budovy. Třída v druhé budově MŠ Liblice je rozdělena do tří velkých prostorných místností. První místnost slouží pro cvičení nebo odpolední spaní. Druhá místnost slouží jako herna dětem, kde mají děti plyšové hračky, autíčka, skříňky se stolními hry,

kuchyňský a kadeřnický koutek na hraní apod. Třetí místnost slouží jako jídelna, kde děti společně s pedagogickým personálem svačí a obědvají. V tomto prostoru se také nachází dva kancelářské stoly pro pedagogy. Součástí této místnosti je také malá kuchyňka odkud se roznáší dětem a případně i pedagogickému personálu jídlo. Další místnost slouží pedagogům jako úschovna jejich osobních věcí. V prostorách školy se dále nachází prostorná koupelna, šatna pro děti, chodba, dvě kancelářské místnosti a koupelna pro pedagogy. V exteriéru mateřské školy Liblice se nachází velmi prostorná zahrada s pískovištěm, prolézačkami a domečky pro děti. V prostorné zahradě také mají děti k dispozici dětské motorky, kola, míče a kočárky. V zahradě se také nachází velká tabule pro možnost kreslení s křídami. Zahrada je rovněž obklopena ovocnými i okrasnými stromy. Samotný vstup do třídy je elektronicky zabezpečen a opatřen vizuální kontrolou. Následující text se věnuje charakteristice ŠVP této mateřské školy.

ŠVP mateřské školy nese název „*Jak to chodí na světě*“ a směřuje při vzdělávání předškolních dětí k utváření mnoha poznatků a uplatňování získaných dovedností. Z bohatých zážitků by měli děti získat povědomí o životě nejbližších osob, estetickém i kulturním rozhledu, přírodních zákonitostech, respektu k druhým lidem, odlišnostech psychické a fyzické vybavenosti, rasové toleranci, vztahu k životu a zdraví, hodnotovém systému, multikulturní společnosti, orientování se ve světě ostatních dětí a zdokonalování se v mateřském jazyce. Rovněž by měli být seznámeni, že i samy děti svou účastí mohou měnit konkrétní situace. Hlavním cílem ŠVP Mateřské školy Liblice je pomoc dětem v jejich zařazení do skupiny svým vrstevníkům, rozšířit jejich osobitost, podpořit jejich vlastní uvědomění si potřebnosti a důležitosti pro skupinu a naučit je akceptace potřeb ostatních dětí ve skupině. Dalším cílem ŠVP je předložit dětem obecné zákony přírody a různé vlivy přírody na společenský i praktický život lidí v průběhu celého roku. Záměrem ŠVP MŠ Liblice je respektovat potřeby předškolních dětí, pomoc jim v prohloubení jejich kompetencí ve velmi podnětném a klidném prostředí se spravedlivým i vlídným přístupem pedagogických pracovníků a dalších dětí. Tento záměr ŠVP se opírá o předem stanovená pravidla, jejichž respektováním poskytuje všem dětem mateřské školy bezpečí i jistotu. V rámci aktivit, příležitostí a rozmanitých činností jim tato pravidla také ukazují obecné zásady fungování lidské společnosti a světa. Školní vzdělávací program MŠ Liblice klade velký důraz na přetrvávající rozvoj, pozitivní přístup k přírodě a obsah vzdělávacího programu. Vychází celkem z pěti

edukačních oblastí RVP předškolního vzdělávání a také z jeho předpokládaných výstupů. V rámci časového odlišení jsou jednotlivé oblasti vzdělávání zastoupeny deseti tematickými částmi, jež svým názvem a charakterem odpovídají jednotlivým fázím ročních dob. Ta se pojí s tradicemi společnosti, svátky, lidovými zvyky, specifickými událostmi, slavnostmi a tradičními oslavami, které se vztahují k městům, jednotlivým bydlištěm dětí nebo k mateřské škole. Tematické části se dějí v měsíčních intervalech a vzájemně se prolínají. Každé téma daného měsíce je uspořádáno do týdenních bloků i s upřesněným názvem právě probíraného tématu. Každá z deseti tematických částí v sobě obsahuje předpokládané výstupy rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a zároveň také přímo upřesněné výstupy podle nichž se plánují dílčí cíle, výběr i obsah jednotlivých činností.

### **4.3 Charakteristika pedagogů v MŠ Liblice**

První respondentkou se stala ředitelka této mateřské školy. Při dotazování působila velmi sympaticky. Na otázku, jaká je její náplň práce, sdělila, že její hlavní pracovní náplní je především manažérská, tedy řídicí práce. Zároveň však vykonává i přímou pedagogickou činnost s dětmi. Ovšem v rámci přímé práce s dětmi má snížený počet hodin na 20 h z 31 h. Druhou respondentkou se stala paní učitelka. Na stejně položenou otázku odpověděla, že její pracovní náplní je vykonávání přímé pedagogické činnosti s dětmi. Dotazovaná působila velmi klidným dojmem. Také se zmínila, že do Mateřské školy Liblice nastupovala jako asistent pedagoga. V té době vykonávala svou přímou práci s dětmi pod vedením pedagoga. Nyní jako učitelka vykonává přímou práci s dětmi samostatně.

Obě respondentky dále dodaly, že celkový pedagogický tým je velmi kvalifikovaný a nadšený pro práci s předškolními dětmi. V budově, kde byl výzkum uskutečněn, se nacházejí dvě stálé paní učitelky a jedna paní učitelka na částečný úvazek. V druhé budově jsou pouze dvě stálé pedagogické pracovnice.

### **4.4 Kazuistika dítěte s odloženou školní docházkou v MŠ Liblice**

V této podkapitole se zaměřujeme na charakteristiku šestiletého dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ Liblice, jehož povinná školní docházka byla odložena o

rok. Uvádíme zde jednotlivé skutečnosti, jež byly v průběhu celého výzkumu zjištěny. Všechny poznatky byly zjištěny z analýzy dvou posudků od pedagogické poradny a z přímého pozorování samotného dítěte. Ze zpráv z pedagogické poradny a speciálně pedagogického centra bylo zjištěno, že dítě trpí dětskou mozkovou obrnou v kombinaci se středně těžkým mentálním postižením a narušenou komunikační schopností. Dále má zkříženou lateralitu, v jehož případě se jedná o dominanci pravé ruky, levého oka a pravé nohy. U dítěte se projevuje dysartrie, dyslalie, opožděný vývoj v oblasti jemné a hrubé motoriky, a také motorická a percepční nezralost. Zrakové a sluchové rozlišování je tedy u dítěte značně oslabeno. V rámci zrakové percepce má především zhoršené vnímání z levé strany. Též mu chybí dostatek fantazie a představivosti. Dále má obtíže s pamětí, pravolevou i časoprostorovou orientací. Nicméně si pamatuje každodenní program dne, zvládá napočítat do 20, vyjmenuje dny v týdnu i roční období, rozliší geometrické tvary a barvy a je schopno je pojmenovat. Ze zprávy bylo dále zjištěno, že dítě vyžaduje v mateřské škole pomoc asistenta pedagoga a nachází se ve třetím až čtvrtém stupni podpůrných opatření. Ze všech těchto důvodů byla dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami odložena školní docházka o jeden rok.

V rámci pozorování charakteristických vlastností dítěte byla zjištěna patrná hemiparéza levé poloviny těla, především výrazné ochrnutí levé horní končetiny a mentální postižení. Dítě se vyznačuje značnou hypoaktivitou, velmi pomalým pracovním tempem, zvýšenou unavitelností a neschopností soustředit se a udržet pozornost. Projevuje se ale i značným psychomotorickým neklidem. Často vyrušuje ostatní děti při určitých činnostech, např. při obědě. Většinou do třídy přichází kladně naladěný, ale jeho nálady se v průběhu dne mění. Dítě také samo vyžaduje určitou pozornost ostatních přítomných ve třídě. Do společných aktivit, vykonávané se všemi dětmi ve třídě, se zapojuje, ale není příliš schopné samostatné práce v kolektivu. Vždy mu pomáhá asistent. V rámci pohybových aktivit není schopen běhat alespoň na podobné úrovni jako ostatní. Má totiž nestabilní běh a kolébavou chůzi. I přes svůj handicap se velmi snaží. V rámci autoregulace není schopné své emoce korigovat. Ve velké oblibě má nezvyklé zvuky, jako je dupání, bouchání či cinkání. Vždy jej to rozesměje. Stanovená pravidla i jednotlivé pedagogy se snaží respektovat. Má velký přehled o programu jednotlivých dnů. Nemá však v oblibě spontánní změny denního programu, neboť jej znejišťují.

Mezi oblíbené činnosti dítěte patří především hra s míčem. Rádo si s míčem házelo nebo kopalo. Také si velmi rádo hraje s autíčky. V rámci společně vykonávaných aktivit ve vnitřních prostorách mateřské školy má v oblibě společné sledování pohádek a některé pohybové aktivity během dopoledního cvičení, do kterého se zapojuje s pomocí asistenta. Ve venkovních prostorách školy má kromě kopání do míče v oblibě také hru na pískovišti nebo kreslení křídou na tabuli. Dítě si buď hraje s malou skupinkou dětí nebo si vystačilo samo. Za našeho působení v MŠ Liblice dítě velmi zaujala dětská stolní hra, u níž jsme mu vysvětlili jednoduchá pravidla. Jednalo se o obrázkovou verzi oblíbené hry Člověče nezlob se. Dítě si s ní dokázalo vyhrát jak s námi, tak i s dalšími dvěma dětmi, a to celou hodinu. Tím jsme se dospěli k názoru, že pokud dítě opravdu něco zaujme, je schopné se u toho soustředit. Rovněž je schopné si s danou věcí vydržet hrát a je schopno skupinové hry. V té situaci vypadalo šťastně, spokojeně a cítilo vlastní úspěch.

V rámci komunikace má dítě potíže se správnou výslovností některých slov. Rovněž ve slovech zaměňuje písmeno K za písmeno T. Je však velmi komunikativní až upovídáné. Velmi rádo mluví. V interakci s ostatními dětmi se chová většinou přátelsky. K dětem má obvykle vřelý vztah. Pouze v případě, kdy se mu něco nelíbí, bývá na děti trochu agresivní. V rámci sebeobslužných činností je dítě schopno se samo najíst a napít. Vlastní hygienu zvládá sám, někdy s menší dopomocí. Při oblékání a převlékání je schopné si pravou rukou obout pravou nohu. Levou nohu již obouvá s dopomocí asistenta pedagoga. Samotné oblékání a převlékání nezvládá. Všechny činnosti vykonává pravou rukou. Levou ruku nepoužívá. Dále bylo pozorováno zvládání samostatného pohybu. Zjistilo se, že chůze dítěte je kolébavá. Rovněž i nestabilně běhá, ale snaží se. Při chůzi do schodů i ze schodů se drží pravou rukou zábradlí a jako první jde pravou nohou. V rámci celkového pohybu je však u dítěte riziko pádu. Při venkovní procházce drží dítě za ruku asistent pedagoga. Ten připomíná dítěti, aby se snažilo dívat se dopředu. Dítě si také není schopno dívat pod nohy, takže neví, kde jsou různé překážky. Proto je nutné, aby asistent pedagoga dané skutečnosti vysvětloval, snažil se na překážky upozornit a dbal na to, aby dítě neupadlo. Celkově samostatný pohyb zvládá pomalu, s obtížemi a s občasnou dopomocí asistenta pedagoga.

Na základě přímého pozorování vlastních i pracovních činností dítěte byly zjištěny následující skutečnosti. V rámci pracovních činností si pokládá pravou rukou levou ruku na papír a kreslí pravou rukou. Při těchto činnostech má však křečovitý úchop tužky. Povicero kreslí a píše s dopomocí. Nicméně samostatně zvládá nakreslit geometrické tvary či jednoduchou postavu. Výtvarné činnosti víceméně koná za pomoci asistenta pedagoga. V rámci venkovních aktivit si nejvíce hraje s míčem. Snaží se házet oběma rukama, ale ponejvíce hází míč pouze pravou rukou. V případě upuštění míče si je schopno míč samo zvednout ze země, a to za pomoci kutálení míče po noze až k trupu. Při kopání do míče používá pravou nohu. Při pohybových aktivitách v rámci dopoledního cvičení cvičí s dopomocí asistenta pedagoga. Některé cvičební úkony vykoná sám. Během úklidu je schopné samo si hračky, boty a oblečení uklidit. Mnohdy uklízí i hračky za ostatní děti. Dítě je v určitých oblastech samostatné. Dále bylo vyzorováno, že se při práci s tímto dítětem využívá více skupinová práce, neboť ho společné hry velmi baví. Zároveň se však nezapomíná ani na individuální práci, neboť je pro dítě s dětskou mozkovou obrnou rovněž pro jeho rozvoj velmi důležitá. Dítě s dětskou mozkovou obrnou je tedy velmi zapojováno do skupinových činností a tím je tak začleňováno do kolektivu.

#### **4.5 Používané pomůcky ve vzdělávání v MŠ Liblice**

Z rozhovoru obou pedagogických pracovníků vyplynulo, že v rámci vzdělávání dětí SVP využívají např. iPad, destičky s nakloněnou rovinou pro zlepšení zrakové percepce a různé pomůcky na procvičení grafomotoriky. Sdělili však, že záleží na tom, o jaké obtíže a o jaký handicap se u dítěte jedná. Podle těchto skutečností se uzpůsobují pomůcky. V případě dítěte s poruchou autistického spektra sestavují struktury dne. Většinou si pomůcky vytváří sami a pak shánějí to, co je potřeba. K tomu dodali následující informace: *„Máme tu šestileté dítě s dětskou mozkovou obrnou. Dítě využívá právě jak speciální výukové programy a hry na iPadu, tak především vibrační pero, protože má sníženou citlivost v horní končetině. Takže tam je práce s vibračním perem pro správný nácvik držení pera. Dále pracuje se speciálními voskovkami, výraznými pastelkami a fixami. Rovněž využívá výrazné obrázky, výraznější cvičení, větší formáty, nakloněnou rovinu a protiskluzovou podložku. Je to spojené s procvičením percepce a grafomotoriky.“*



Na dotaz, jak se speciálními pomůckami při práci s dítětem SVP pracují, sdělili tyto dále uváděné informace. Obecně s nimi pracují dle návodu a k tomu, k čemu jsou určeny. Se speciálními pomůckami rovněž pracují i ostatní děti, když je zajímají. S dětmi SVP jsou potom tyto pomůcky využívány především při vykonávání individuálních činností. V případě, že ostatní děti ve třídě vykonávají skupinovou činnost, kterou by dítě SVP nezvládalo nebo by se do ní nemohli zapojit, nastupuje tedy práce se speciálními pomůckami. Pomáhají jim se následně do skupinové činnosti zapojit a zvládnout ji na skoro podobné úrovni jako ostatní děti. Pracují s nimi i v případě, když je potřeba něco procvičit nebo je nutné věnovat se rozvoji určité oblasti. V rámci práce s dítětem s dětskou mozkovou obrnou pracují s vibračním perem, jehož vibrací se přenáší impulz do ruky, ve které pero drží. Tím může ve své ruce cítit psací náčiní, neboť má v obou rukách sníženou citlivost. Tímto způsobem s ním procvičují správné držení tužky a psaní. Dále používá nakloněnou rovinu, neboť nosí brýle a má obtíže ve zrakové percepci. Nakloněná rovina dále slouží k tomu, aby dítě nemuselo mít ruku úplně na zemi a díky jejímu šikmému úhlu pohledu procvičuje i zrakové vnímání. Z důvodu obtíží se zrakem dále pracuje s výraznějšími cvičebními předlohami, které následně obtahuje výraznými fixami. Obrázky a ostatní materiály musí být též hodně výrazné, aby bylo všechno pro něj jasnější a lépe viditelné. Při psaní či kreslení také využívá protiskluzovou podložku, jenž zajišťuje, aby na ni papír držel pevně. Dítě v podstatě při práci nepoužívá levou ruku. Pouze si s ní přidržuje papír. I přesto, že má vždy levou ruku na podložce, nevyvíjí se na ruku žádný velký tlak. V poslední řadě dítě využívá výukové hry a programy na iPadu, kde procvičuje zrakové vnímání. Má zde možnost hledat stejné stíny, stejné obrázky atd.

#### **4.6 Postupy práce s dítětem SVP v MŠ Liblice**

Na otázku, jaké jsou postupy práce s dítětem SVP v jejich zařízení, obě respondentky odpověděly, že se především řídí individuálním vzdělávacím plánem. Z individuálního plánu dítěte SVP se dozvědí, jaké má konkrétní potřeby. Podle nich potom vytváří aktivity a činnosti a snaží se zapojit dítě do kolektivu ostatních. Dále spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou a postupují dle jejich doporučení. Podle doporučení se dále vytváří další činnosti. Důležitým prvkem při práci s dítětem SVP je asistent pedagoga, jehož postupy práce s tímto dítětem se odvíjejí od IVP i

průběžných výsledků z pedagogické poradny. Především se zaměřuje na určité oblasti dítěte SVP, jenž je v danou dobu nutné více rozvíjet a více se jim věnovat. Postupy se během celého roku mění, a to s přibývajícimi nebo ubývajícími potřebami dítěte SVP. Respondentky dále uvedli, že při práci s dítětem SVP je nutná spolupráce celého pedagogického týmu, dobré vztahy mezi pracovníky a empatie k danému dítěti či dětem, aby práce fungovala ve všech směrech. Také sdělili, že je velmi důležité se spolu sladit a táhnout za jeden provaz, aby na dítě působili stejně a vzájemně se ve svých postupech a činnostech nekřížili. K tomu dodali následující: *„Spolupráce tu byla nastavena citlivě. Více méně jsme byli všichni seznámeni s dítětem SVP i s tím jaké má potřeby a jakou potřebuje pomoc. V čem je tedy potřeba klást větší důraz a kde dát pozor. Myslím si, že to funguje. Všichni se do práce aktivně zapojujeme. Není to, jako že pouze jeden pedagog a jedna asistentka s tímto dítětem pracují, ale že všichni s tímto dítětem jsme v kontaktu a aktivně s ním pracujeme.“* V případě, že se dítě SVP dostane do konfliktních situací s ostatními dětmi, tyto situace jsou mu vždy srozumitelně vysvětleny a rovněž řešeny i se zúčastněnými dětmi.

Na dotaz, v čem a zda vůbec pandemická situace ovlivnila činnost pedagogů při práci s dítětem SVP, nám bylo paní učitelkou sděleno, že jejich činnost skutečně byla v době pandemie velice ovlivněna. Z důvodu, že každý den vždy přicházelo něco nového, se ztratila jistota a pravidelnost celého každodenního režimu, a to jak pro dítě SVP a ostatní děti, tak i pro pedagogy. Dále sdělila následující: *„Nevěděli jsme nikdy, co bude druhý den. V této třídě jsme naštěstí distanční výuku s dětma neměli. Ovšem jak se to stále zavíralo a otvíralo, byli jsme a nebyli jsme, tak pro nás nastala ta ztráta režimu. A to, že ty děti neměli možnost si vytvořit ten správný návyk. Distanční výukou si prošla vedlejší třída. Tam museli pedagogové reagovat na tu distanční výuku a materiály si museli připravovat.“* Paní ředitelka mateřské školy k tomu dále dodala: *„Při pandemii to fungovalo částečně. Jeden ten měsíc v minulém roce to tady bylo zavřené úplně. Školka MŠ Liblice fungovala pro děti integrované do záchranného systému v rámci budovy MŠ v Českém Brodě. Paní učitelky z MŠ Liblice se podíleli na přípravě těchto dětí tedy v jiné školce. Takže tady konkrétně tato budova nefungovala, ale v rámci jiné školky vlastně pro tyto děti částečně ano.“*

## 4.7 Vyhodnocení výzkumu

Tato podkapitola je věnována shrnutí zjištěných skutečností celkového vyhodnocení výzkumu. Pro zodpovězení pracovních otázek byly zjišťovány specifika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, v jakých oblastech potřebuje dítě SVP pomoc, zdali dětem SVP vyhovuje vzdělávací program MŠ Liblice a zdali převládá spíše individuální či skupinová práce s dítětem SVP. K získání těchto dat bylo vytipováno 8 oblastí k pozorování a vytvořeno 6 výzkumných otázek k rozhovoru. Z výzkumu vyplynuly následující skutečnosti.

Díky pozorování byla vytvořena komplexní charakteristika dítěte s DMO. Při pozorování byli získány data o charakteristických vlastnostech dítěte, oblíbených činnostech dítěte, vytrvalosti a koncentraci dítěte, schopnosti komunikace, chování dítěte ve skupině i mimo ni, schopnosti sebeobsluhy, samostatném pohybu a vlastních i pracovních činnostech dítěte. Ze všech uskutečněných přímých i zúčastněných pozorování byly zjištěny následující skutečnosti. V případě charakteristických vlastností byla zjištěna hemiparéza levé poloviny těla, výrazné ochrnutí levé horní končetiny, mentální postižení, hypoaktivita, snížená unavitelnost, neschopnost se soustředit na jednu věc, střídání nálad v průběhu dne, veselá nálada při vstupu do třídy, občasná agresivita k ostatním dětem, obtíže se zrakem, vyžadování pozornosti ostatních, obtíže při chůzi a běhu, nedostatečná koncentrace a neschopnost seberegulace. Dále bylo zjištěno, že dítě přesně ví, jak vypadá program jednotlivých dnů. Pamatuje si, kdy je svačina, kdy oběd, kdy se jde ven a kdy si může jít hrát. Na základě tohoto zjištění vyplynulo, že dítě ulpívá na stále se opakujícím průběhu dne a jakákoli změna programu dítě velmi znejišťuje. S jakoukoli náhlou změnou programu pak dítě dává najevo značný nesouhlas. Příkladem může být např. silný déšť, který nedovoluje dětem jít na procházku nebo si hrát na zahradě. Z toho důvodu pokračuje hra ve vnitřních prostorách Mateřské školy a ven se děti nedostanou. Dítě s takovou změnou nepočítá. Stále opakuje, že si půjde hrát např. na pískoviště, a proto tuto změnu odmítá.

V případě oblíbených činností dítěte s DMO bylo shledáno, že nejraději si hraje s míčem a autíčky. Mezi další oblíbenou aktivitou dítěte patří také společné sledování pohádky s ostatními dětmi a skupinové hry. Ze sledování koncentrace a vytrvalosti bylo

u dítěte zjištěno, že v případě nadchnutí se pro určitou věc nebo hru je schopné se v dané činnosti soustředit a vytrvat. Na základě této zjištěné skutečnosti vyplynulo, že dítě je schopno v konkrétních případech skupinové hry a za udržení pozornosti a vytrvání v činnosti je posléze pedagogy přiměřeně chváleno. Ovšem v případě, že hry dítě nudí, příliš jim nerozumí, nebo se jedná o složitější a náročnější skupinové práce a činnosti z hlediska jeho handicapu, potom samotné skupinové práce není schopno. V případě komunikace bylo zachyceno, že špatně vyslovuje některá slova, a dokonce v některých slovech zaměňuje písmeno K za písmeno T. Příkladem můžeme uvést vyslovení slova točičta místo kočička nebo tytyčta místo kytička. Zároveň bylo shledáno, že je velmi komunikativní, až upovídané. Ze sledování chování dítěte ve skupině i mimo ni bylo zjištěno, že je k ostatním dětem přátelské. Nicméně byly u dítěte shledány i známky agrese k ostatním dětem. Při vykonávání individuálních činností je veselé. Z pozorování sebeobslužných činností bylo zjištěno, že vlastní hygienu zvládá samo, občas s dopomocí. Rovněž se samo nají a napije. Obouvání zvládá částečně samo. S oblékáním a převlékáním dítěti pomáhá asistent pedagoga. Úklid věcí zvládá bez pomoci. Dále bylo zjištěno, že při hře s míčem zvládne samo míč ze země zvednout za pomoci kutálení míče po noze až k trupu. V případě pozorování dítěte při samostatném pohybu, bylo zachyceno, že samostatný pohyb zvládá pomalu, s obtížemi a s občasnou dopomocí asistenta pedagoga. Dopomoc se týká např. při venkovní procházce dětí, kdy asistent pedagoga drží dítě za ruku a dává pozor na překážky, které mohou vést k pádu dítěte.

Na základě pozorování vlastních i pracovních činností bylo u dítěte zjištěno, že při všech činnostech používá pravou ruku, ať už se jedná o psaní, kreslení, stolní hru, hru s autíčky nebo míčem. Při psaní a kreslení bylo zjištěno, že dítě má křečovitý úchop tužky, tudíž je správný úchop procvičován s asistentem pedagoga. Víceméně kreslí a píše s dopomocí. V některých situacích se snaží používat také levou ruku. Jako příklad můžeme uvést házení míčem, kdy levou ruku při této aktivitě používá, ale jen velmi výjimečně, a to na základě připomenutí této skutečnosti. Při kopání používá pravou nohu. Z tohoto pozorování bylo dále zjištěno, že ostatní pohybové aktivity v rámci dopoledních cvičení vykonává víceméně s asistentem pedagoga. Některé, pro dítě lehčí, cvičební úkony provádí bez dopomoci. Ze všech uskutečněných pozorování vyplývá, že dítě i přes svůj handicap dokáže být v určitých oblastech samostatné a schopné mnoha

věcí. Snaha o celkový rozvoj dítěte s dětskou mozkovou obrnou se pedagogům v Mateřské škole Liblice velmi daří.

Na základě uskutečněných rozhovorů byly zjištěny následující skutečnosti. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami využívají pedagogové Mateřské školy Liblice především iPady, destičky s nakloněnou rovinou pro procvičení zrakové percepce a různé pomůcky na procvičení grafomotoriky. Zároveň bylo zjištěno, že je nutné vědět o jaký typ handicapu se jedná. Podle daných skutečností se poté uzpůsobují, připravují a shánějí pomůcky. Při práci s dítětem s dětskou mozkovou obrnou využívají výukové programy a hry na iPadu, vibrační pero pro správný nácvik úchopu, speciální voskovky, výrazné pastelky a fixy, výrazné obrázky a cvičení, větší formáty, a také protiskluzovou podložku a nakloněnou rovinu. V případě práce s dítětem s poruchou autistického spektra využívají sestavování struktury dne. Z rozhovorů dále vyplynulo, že se speciálními pomůckami pracují především dle návodu a k tomu, k čemu jsou určeny.

Z výzkumu dále vyplynulo, že i děti bez postižení jsou v Mateřské škole vedeny k porozumění funkčnosti speciálních pomůcek a zároveň k pochopení a toleranci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v případech, kdy je práce se speciálními pomůckami zaujme. Z rozhovorů dále vyplynulo, že speciální pomůcky jsou s dětmi využívají v rámci individuálních činností a případně při skupinových činnostech, pokud by konanou činností ve skupině dítě k vzhledem svému handicapu bez pomůcky nezvládalo. S pomůckami pak také pracují v situacích, kdy je potřeba něco procvičit, věnovat se rozvoji určité oblasti, aby došlo k jejímu zlepšení. Rovněž bylo zjištěno, jak s konkrétními pomůckami pracují s dítětem s dětskou mozkovou obrnou. S vibračním perem pracují kvůli snížené citlivosti v ruce, a to při nácviku správného úchopu tužky a samotného psaní. Vibrační pero se dítěti vloží správně do ruky a díky vibracím dítě cítí náčiní v ruce. To dítěti umožňuje správně držet tužku v ruce a procvičovat psaní. S nakloněnou rovinou pracují při procvičování grafomotoriky a zrakové percepce.

S výraznými cvičebními předlohami, pastelkami, fixami a voskovkami pracují z důvodu, aby vše bylo pro dítě jasnější a lépe viditelné. Dítěti tak umožňují vykonávat své činnosti na lepší úrovni. S protiskluzovou podložkou pracují v případě procvičování grafomotoriky. Podložka zabraňuje sklouznutí levé ruky i papíru ze stolu. S výukovými

hry a programy na iPadu pracují při procvičování zrakového vnímání u dítěte. Zrakové vnímání dítě procvičuje v rámci hledání stínů, stejných obrázků nebo hraní pexesa. Bylo zjištěno, že všechny výukové programy a hry na iPadu jsou velmi výrazné, aby dítě s DMO všechno, co v nich je, lépe vidělo a činnost mohlo bez větších obtíží vykonat. Tím si procvičí zrakovou perцепci, jemnou motoriku i paměť. Z těchto zjištěných dat vyplývá, že speciální pomůcky umožňují dětem SVP zapojit se do skupinových činností, obstojně dané činnosti zvládat, být součástí dětské skupiny i při daných pracovních činnostech, individuálním tempem rozvíjet své schopnosti a procvičit důležité oblasti pro budoucí potřeby např. pro zvládnutí návazného vzdělávání.

V případě postupů práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se pedagogové řídí především individuálním vzdělávacím plánem daného dítěte a postupují dle jeho konkrétních potřeb, jenž vyplývají z těchto plánů. Podle zjištěných potřeb z IVP pak pedagogové vytváří pro dítě SVP činnosti a zapojují je postupně do kolektivu ostatních dětí. Dále z rozhovoru vyplynulo, že důležitým prvkem při práci s dítětem SVP je spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a postupovat dle jejich doporučení, podle nichž vytváří další činnosti k rozvoji potřebných oblastí, jenž je potřeba procvičit a zlepšit. Rovněž bylo zjištěno, že nejdůležitějším prvkem při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je pomoc asistenta pedagoga, jenž postupuje podle individuálního vzdělávacího plánu a průběžných výsledků z pedagogické poradny. Asistent pedagoga se při práci s dítětem SVP zaměřuje na určité oblasti, které je nutné více rozvíjet, zlepšovat a věnovat jim větší pozornost. Dále došlo ke zjištění, že se postupy práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu celého roku mění. Je to z důvodu přibývajících či ubývajících potřeb konkrétního dítěte.

Dále bylo zjištěno, že při postupech práce s dítětem SVP je též nutná spolupráce celého pedagogického týmu, dobré vztahy mezi pracovníky, empatie k danému dítěti. Také, aby táhly za jeden provaz, sladili se mezi sebou a působili na dítě SVP stejně. Ve svých postupech a činnostech by se neměli v žádném případě křížit. Díky těmto skutečnostem může práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami fungovat. Z tohoto zjištění vyplývá, že lze tímto způsobem docílit co možná největšího rozvoje dítěte SVP ve všech oblastech potřebných k dalšímu vzdělávání. Důležitou skutečností,

jež se podařila během rozhovoru zjistit, je citlivě nastavená spolupráce pedagogů v MŠ Liblice při práci s dítětem s dětskou mozkovou obrnou. Z pozorování můžeme potvrdit, že spolupráce pedagogů při práci s dítětem DMO v této mateřské škole skutečně funguje a umožňuje dítěti DMO se ve všech oblastech rozvíjet.

V případě konfliktních situací bylo shledáno, že jsou s ním i se všemi zúčastněnými dětmi řešeny a vysvětlovány. V případě pandemické situace bylo zjištěno, že činnost s dítětem SVP i s ostatními dětmi byla velmi ovlivněna. Z rozhovorů vyplynulo, že došlo ke ztrátě jistoty a pravidelnosti celého každodenního režimu, jak pro dítě SVP a ostatní děti, tak i pro samotné pedagogy. Dokonce jednou fungovala Mateřská škola Liblice pro děti integrované jen částečně, a to v rámci budovy Mateřské školy v Českém Brodě, kde pracovníci MŠ Liblice pokračovali v jejich vzdělávání. Distanční výuka se s dětmi konala ve vedlejší třídě, kde si pedagogické pracovníce vytvářeli materiály pro distanční výuku.

Na základě analýzy školního vzdělávacího programu průběžného vyhodnocování výsledků a pozorování jednotlivých denních programů Mateřské školy Liblice bylo prokázáno, že se Mateřské škole Liblice úspěšně daří dodržovat jejich školní vzdělávací program. Na základě pozorování bylo zjištěno, že dětem SVP i ostatním dětem denní vykonávané programy vyhovují, umožňují jim rozvíjet jejich kompetence a jsou vedeny k samostatnosti. Úspěšnost dodržování školního vzdělávacího programu se podařilo objektivně posoudit. V rámci výzkumu bylo rovněž zjištěno, že se využívá více skupinová práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale neopomíná se ani na individuální práci, jenž je rovněž pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami důležitá. Díky uskutečnění dvou rozhovorů, analýzy dokumentu ŠVP a přímého i zúčastněného pozorování dítěte SVP i denních programů se nám podařilo získat veškeré odpovědi na všechny výzkumné i předem stanovené pracovní otázky. Výzkum považujeme za úspěšný.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala povinným předškolním vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť je důležité pro rozvoj jejich smyslů a psychických i sociálních dovedností. Hlavním cílem bakalářské práce bylo charakterizovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, představit jeho problémy v rámci předškolního vzdělávání a zjistit postupy práce s konkrétním dítětem SVP v MŠ Liblice. Dílčím cílem bylo informovat veřejnost o problematice dětí SVP v předškolním vzdělávání a podat bližší informace o jednotlivých typech poruch a zdravotního postižení, se kterými se můžeme u předškolních dětí setkat.

V teoretické části jsou popsány pojmy RVP PV, ŠVP PV, obecné kompetence pedagoga a asistenta pedagoga v MŠ, speciální pomůcky a některé jejich druhy využívané v předškolním vzdělávání u dětí SVP. V bakalářské práci jsou dále charakterizovány pojmy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, problematika dětí s vybraným druhem postižení, povinné předškolní vzdělávání, odklad školní docházky a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V empirické části jsou popsána všechna získaná data během výzkumu. Hlavním cílem výzkumu bylo pozorování dítěte SVP v MŠ Liblice při jeho vykonávaných činnostech a dále zjištění postupů práce s dítětem SVP v MŠ Liblice. Vedlejším cílem výzkumu bylo představit typy speciálních pomůcek používané při práci s dítětem SVP v MŠ Liblice, prezentovat dokument ŠVP MŠ Liblice a zjistit úspěšnost jeho dodržování.

Pro získání většího množství informací byl zvolen kvalitativní výzkum. Jako výzkumné techniky byly použity strukturovaný rozhovor, přímé a zúčastněné pozorování, kazuistika a analýza dokumentů. Spojení technik strukturovaného rozhovoru, přímého i zúčastněného pozorování, analýzy dokumentů a vytvořením kazuistiky považujeme za velmi úspěšné. Díky tomu jsme byly schopni ještě hlouběji proniknout do zkoumané problematiky a utvořit o zkoumaném jevu komplexnější obraz. Problematiku vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsme v rámci výzkumu tedy lépe pochopili. Rovněž jsme porozuměli důležitým skutečnostem v rámci jejich vzdělávání. Všechny cíle bakalářské práce i výzkumu samotného se nám tímto podařilo naplnit.



Před realizováním výzkumu jsme byli toho názoru, že pokud má dítě těžší postižení a vyžaduje skutečně velmi individuální práci a vysokou podporu asistenta pedagoga, je mnohdy vhodné takovéto dítě zařadit do speciální mateřské školy, kde je mu poskytnuta adekvátní podpora. Dítě se lépe začlení do kolektivu dětí s podobným typem postižení a v rámci velmi individuálního přístupu má možnost se rozvíjet v určitých oblastech, které je schopno zvládnout, a to v míře svých možností i schopností. Také jsme byli názoru, že dítě s lehčím postižením lze integrovat do běžné mateřské školy, neboť je schopné lépe se přizpůsobit kolektivu dětí bez postižení. Zároveň je pak pro běžnou mateřskou školu velkým přínosem. V průběhu celého výzkumu jsme postupně dospěli k názoru, že záleží na individualitě každého dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami i dalších okolnostech, jako např. přístup pedagogického týmu. Tedy mnohdy nezáleží na stupni zdravotního postižení a míře schopnosti přizpůsobit se kolektivu dětí bez postižení.

Ze získaných dat z výzkumu jsme přistoupili na názor, že práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole obecně funguje na základě spolupráce celého pedagogického týmu a zároveň pokud došlo ke správné adaptaci dítěte SVP na prostředí a adaptaci školy a dětí bez postižení na integrované dítě. Díky tomu dává dítěti možnost se začlenit do běžného kolektivu dětí bez postižení a může mu přinést určitý pocit užitečnosti pro skupinu i pocit zapadnutí mezi ostatní děti. Během výzkumu jsme byli svědky kladného přijetí dítěte SVP mezi skupinu ostatních dětí i pedagogických pracovníků. Na základě toho jsme přesvědčeni, že vzdělávání dítěte s dětskou mozkovou obrnou v Mateřské škole Liblice probíhá velmi úspěšně. Dítě se v prostředí této mateřské školy cítí příjemně, šťastně a dosahuje optimálních výsledků dle svých možností i svého tempa. Citlivý přístup, který je v Mateřské škole Liblice k dítěti s DMO nastaven, příjemně ovlivňuje jeho psychosociální vývoj. I přesto, že dítě s dětskou mozkovou obrnou má těžší typ postižení, je schopné v kolektivu dětí bez postižení fungovat. Z tohoto výzkumu tedy vyplynulo, že záleží na individualitě každého dítěte SVP, jeho schopnosti se začlenit do běžného kolektivu, na míře přizpůsobivosti okolí pro přijetí tohoto dítěte, na spolupráci pedagogického týmu a na vytváření postupů a činností dle IVP a pedagogicko-psychologické poradny. Především je nutné volit takové činnosti, které napomáhají k rozvoji potřebných dovedností i samotného dítěte.

## Seznam použitých zdrojů

### Seznam použitých českých zdrojů

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. Pět pohledů na nadání. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4. pdf.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. pdf.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011-. ISBN 978-80-247-3875-8.

MARTOCH, Michal, Monika MARTOCHOVÁ DUDOVÁ. *Manuál Mimořádně Nadané dítě v rodině*. 2011. pdf

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PaedDr. Drahomíra Jucovičová, PaedDr. Et Mgr. Hana Žáčková, *Máme dítě s ADHD. Rady pro rodiče*, Grada Publishing, a.s. Praha 7, vydání 1., 2015. ISBN 978-80-247-5970-8 (pdf)

PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN isbn978-80-7454-566-5.

PAULÍNOVÁ, Lea a Lenka NEUMANNOVÁ. *Psychologie pro Tebe*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Informatorium, 2008. ISBN 978-80-7333-068-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s.158. ISBN 978-80-262-0644-6. pdf

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

## Seznam použitých internetových zdrojů

HadjMousová, Z.: Případová studie-Kazuistika: ÚVOD. [online]. [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3737>

Klinická logopedie. *Dysartrie*. 2022 AKL [online]. | vytvořil Institut biostatistiky a analýz Lékařské fakulty Masarykovy univerzity. [cit.2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--dysartrie>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2018. [cit. 2022-01-28]. pdf.

MŠMT. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [cit. 2021-09-11]. pdf.

PaedDr. Hana Sedláčková: *Možnosti integrace dětí v mateřské škole* [online]. [cit. 2021-11-15]. pdf

PF.UJEP. *Potřebujeme vědu o sportu?* – Bláha L.: Základy metodologie. [online]. [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2019/03/6-Rozhovor-pravidla.pdf>

Školský zákon 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=d%C3%ADt%C4%9B+se+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami#cast2>

Školský zákon 561/2004 Sb. – § 38 Plnění povinné školní docházky v zahraničí, v zahraniční škole na území české republiky nebo v evropské škole [online]. [Zákony.centrum.cz](http://zakony.centrum.cz) [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-38?full=1>

UPOL. *Speciální didaktické pomůcky – Katalog podpůrných opatření*. upol.cz. [online]. Mgr. Martina Habrová © 2015-2022 Univerzita Palackého v Olomouci. [cit.2022-01-20]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/pomucky/4-4-2-specialni-didakticke-pomucky/>

UPOL. *Stupně podpůrných opatření - Katalog podpůrných opatření*. upol.cz. [online]. doc. Mgr.Paeddr. Jan Michalík, Ph.d., Mgr. Jindřich Monček, PaedDr. Pavlína Baslerová. © 2015 - 2022 Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=d%C3%ADt%C4%9B+se+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. cit. [2021-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## SEZNAM ZKRATEK

ADD/ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

Apod. – A podobně

Atd. – A tak dál

CNS – Centrální nervová soustava

DMO – Dětská mozková obrna

IQ – Inteligenční kvocient

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MR – Mentální retardace

Např. – Například

PO – Podpůrná opatření

RVP PV – Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

SOŠ – Střední odborná škola

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školní poradenské zařízení

ŠVP PV – Školní vzdělávací program předškolního vzdělávání

TVP – Třídní vzdělávací program

Tzv. – Tak zvaně

ZŠ – Základní škola

## **Seznam příloh**

**Příloha A – Souhlas o poskytnutí informací.....I**

**Příloha B – Souhlas zákonného zástupce..... II**

## Souhlas o poskytnutí informací k výzkumu

Za účelem získání informací potřebné k vypracování bakalářské práce s názvem „*Povinné předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ Liblice*“ na Univerzitě Jana Amose Komenského, Praha 3, jste byl(a) požádán(a) o:

- **spolupráci k rozhovoru,**
- **umožnění pořízení audionahrávky rozhovoru,**
- **a souhlas se zpracováním a zveřejněním získaných informací o dané problematice.**

Tímto dokumentem sdělujeme:

- **že bude zachována anonymita respondentů a dítěte SVP, tudíž v bakalářské práci nebudou uvedena jména respondentů ani zjištěné citlivé údaje o dítěti SVP tzn. jméno, příjmení, datum narození, bydliště,**
- **že se získanými informacemi bude pracovat výlučně sama studentka,**
- **že máte právo od této spolupráce kdykoli odstoupit,**
- **že poskytnutím Vašeho souhlasu ztvrzujete, že jste byl(a) seznámen(a) s výše uvedenými informacemi a rovněž s nimi souhlasíte.**

Prostřednictvím tohoto dokumentu Vás žádáme o poskytnutí Vašeho souhlasu ke spolupráci v rámci výzkumu

.....

(Jméno a příjmení studentky, email, telefonní číslo)

Podpis studentky: .....

.....

(Jméno a příjmení informované osoby, telefonní číslo)

Podpis informované osoby: .....

Podepsáno v ..... dne .....

**Souhlas zákonného zástupce se zpracováním a zveřejněním zjištěných  
informací o dítěti SVP během výzkumu**

V rámci zjištěných informací o dítěti SVP, jenž byly získány pro vypracování bakalářské práce s názvem „*Povinné předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ Liblice*“ na Univerzitě Jana Amose Komenského, Praha 3, jste byl(a) požádán(a) o poskytnutí souhlasu s jejich zpracováním a zveřejněním ve výše uvedené bakalářské práci.

Tímto dokumentem sdělujeme:

- **že bude zachována anonymita dítěte SVP, tudíž v bakalářské práci nebudou uvedeny zjištěné citlivé údaje o dítěti SVP tzn. jméno, příjmení, datum narození, bydliště,**
- **že se získanými informacemi bude pracovat výlučně sama studentka,**
- **že máte právo od této spolupráce kdykoli odstoupit,**
- **že poskytnutím Vašeho souhlasu ztvrzujete, že jste byl(a) seznámen(a) s výše uvedenými informacemi a rovněž s nimi souhlasíte.**

Prostřednictvím tohoto dokumentu Vás žádáme o poskytnutí Vašeho souhlasu se zpracováním a zveřejněním informací o dítěti SVP, získaných během výzkumu

.....

(Jméno a příjmení studentky, email, telefonní číslo)

Podpis studentky: .....

.....

(Jméno a příjmení zákonného zástupce dítěte, telefonní číslo)

Podpis zákonného zástupce dítěte: .....

Podepsáno v ..... dne .....



## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Karolína Novotná**

**Obor: Speciální pedagogika**

**Forma studia: prezenční**

**Název práce: Povinné předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami  
v MŠ Liblice**

**Rok: 2022**

**Počet stran textu bez příloh: 40**

**Celkový počet stran příloh: 2**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 12**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 12**

**Vedoucí práce: Mgr. Hana Fleishmannová**